



E-ISSN: 2458-8342, P-ISSN: 1301-3718

Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences

2026, 59(1), 335-373

DOI: 10.30964/auebfd.1732813

Research Article



# Opportunities and Equalities in Education in Central Asia: The Case of Kyrgyzstan\*

✉Aida İsmailbekova <sup>1</sup>, ✉Yavuz Ercan Gül<sup>2</sup>

1 Department of Educational Sciences, Faculty of Letter, Kyrgyz-Turkish Manas University, Bishkek, Kyrgyzstan

2 Department of Educational Sciences, Faculty of Letter, Kyrgyz-Turkish Manas University, Bishkek, Kyrgyzstan

## ABSTRACT

This study examines the perspectives of primary school teachers in Kyrgyzstan on Equal Opportunity in Education (EOE) through a qualitative approach. Utilizing a case study design, data were collected via semi-structured interviews with 38 teachers and analyzed using MAXQDA 24 through thematic analysis. Findings reveal that teachers perceive EOE as a fundamental human right, emphasizing that equitable education should be accessible regardless of socioeconomic status, gender, ethnicity, or geographic location. However, structural barriers such as rural-urban disparities, differences between public and private schools, and poverty significantly hinder EOE. Teachers noted that children from affluent families gain advantages through private schools and supplementary courses, limiting the potential of talented students. Infrastructure deficiencies in rural areas and favoritism further exacerbate inequalities. The study recommends increasing the education budget, allocating specific funds for rural school infrastructure, providing free educational materials and scholarships, offering professional development in inclusive pedagogy for teachers, and establishing transparent teacher appointment mechanisms. These findings contribute to developing policies for a more equitable and inclusive education system in Kyrgyzstan

**Keywords:** Equal opportunities in education, teacher perspectives, Kyrgyzstan, socioeconomic disparities, qualitative research

\*This study is derived from the master's thesis of the first author, completed under the supervision of the second author at the Department of Educational Sciences, Institute of Social Sciences, Kyrgyzstan-Türkiye Manas University.

**Corresponding Author:** Yavuz Ercan Gül

Department of Educational Sciences, Faculty of Letter, Kyrgyz-Turkish Manas University, Bishkek, Kyrgyz Republic

**E-mail:** [ydidim@gmail.com](mailto:ydidim@gmail.com) **ORCID ID:** [0000-0002-8191-2647](https://orcid.org/0000-0002-8191-2647) **ROR ID:** <https://ror.org/04fr8n21>

**Received Date:** 07.02.2025 **Accepted Date:** 03.11.2026 **Publication Date:** 04.15.2026

**Citation:** İsmailbekova, A., & Gül, Y. E., (2026). Oppourtunities and Equalities in Education Central Asia: The Case of Kyrgyzstan. *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences*, 59(1), 335-373.

<https://doi.org/10.30964/auebfd.1732813>

All ethical declarations related to this article are provided on the final page of the manuscript (Page: 373).

Throughout human history, the concepts of rights and justice have been extensively debated, particularly in relation to how social resources, statuses, and opportunities should be distributed. One of the most visible and institutionalized arenas of these debates is education. This is because education systems function as one of the primary mechanisms through which individuals' social positions are shaped, and they represent key public structures where principles of rights and justice are concretely realized. Within this framework, equality of opportunity in education refers to individuals' ability to access educational opportunities in a fair and equitable manner, regardless of their socioeconomic background, gender, region of residence, or cultural capital (Gül & Yeşil, 2024). Indeed, ensuring that all individuals living in a country can benefit from equal educational opportunities directly influences not only individual achievement but also long-term national development, social cohesion, and the efficient utilization of human capital (Küçüksüleymanoğlu, 2025). The sustainable realization of fundamental goals such as democracy, social justice, economic development, and social integration is possible only through the establishment of equality of opportunity within the education system and the structural safeguarding of this equality across the country (Aslanargun, 2022). From this perspective, equality of opportunity entails not merely providing individuals with equal conditions but also structuring educational policies, resource allocation, and practices within a just framework that takes disadvantaged groups into account.

Education has long been recognized as a fundamental human right. It is a critical prerequisite for both individual productivity and well-being, as well as for the economic and social development of societies. For this reason, the importance of equal access to education has been repeatedly emphasized in international conventions. For instance, the 1948 Universal Declaration of Human Rights and the 1966 International Covenant on Economic, Social, and Cultural Rights state that education should be equally accessible to all individuals on the basis of merit and individual ability (UNESCO, 2018). Access to education and learning outcomes should not be determined by circumstances beyond individuals' control, such as gender, place of birth, ethnicity, religion, language, income, wealth, or disability (UNESCO, 2021).

Debates on equality in education and equality of opportunity in education intensified, particularly in the post-Second World War period, within the framework of the modern welfare state and the educational policies that developed in parallel with it. As modern states positioned education as a fundamental instrument for social mobility, economic development, and democratic citizenship, the principle of equality became a central policy concern in education systems. In this context, studies demonstrating that educational inequalities are not solely the result of individual ability or effort, but are instead rooted in social structures, socioeconomic status, and institutional arrangements, have shaped the direction of discussions on equality of opportunity in education. Especially following the publication of the Coleman Report in the 1960s, debates on educational equality were reformulated around the concept of equality of opportunity in education (EOE), emphasizing that students' academic

achievement is strongly associated not only with in-school factors but also with structural variables such as family background, social environment, and cultural capital (Mehta et al., 2025). Subsequent research revealed that inequalities in educational opportunity are reproduced along various social axes, including gender, region, language, religion, and ethnicity, and the literature on equality of opportunity in education has expanded within a multidimensional framework encompassing educational policies, schooling rates, resource distribution, and the roles of educational stakeholders (Şahin, 2019). Accordingly, equality of opportunity in education is understood not to be limited to access to the education system alone, but to be closely linked to the opportunities provided during the educational process, pedagogical practices, and the quality of learning environments. At this point, teachers emerge as critical actors in the realization of equality of opportunity in education, occupying a position where inequalities may either be reproduced or mitigated through classroom practices, expectations, and the learning opportunities they offer.

The main objective of this study is to examine the views of primary school teachers in Kyrgyzstan regarding equal opportunities in education. Previous studies on educational inequalities in Kyrgyzstan have predominantly addressed issues such as access to education, infrastructural disparities, and socioeconomic variables through quantitative indicators, focusing mainly on structural problems such as rural–urban divides and poverty (Alieva & Kovyazina, 2020; Valeeva, 2018). However, these studies have provided limited discussion of qualitative data concerning how equality of opportunity in education is addressed within the context of teachers’ professional experiences and classroom practices. By adopting a qualitative approach to explore primary school teachers’ experiences and evaluations of equality of opportunity in education, this study aims to reveal how the socioeconomic, geographical, and institutional dimensions of inequality within the Kyrgyz education system become visible through teachers’ lived experiences. Teachers’ experiences and assessments offer a contextual basis for understanding how educational policies are reflected in practice and for informing policies and interventions aimed at strengthening equality of opportunity in education. In this respect, the study seeks to contribute a qualitative, teacher-centered perspective to discussions on equality of opportunity in education within the context of Kyrgyzstan.

### **Conceptual and Contextual Framework**

#### ***Equality of Opportunity in Education: Conceptual Debates and the General Overview in Kyrgyzstan***

Equality of opportunity in education refers to ensuring that all individuals can access educational services under fair and equal conditions and benefit from these services to the highest possible extent. This perspective emphasizes the decisive role of educational opportunities and resources provided to individuals, rather than explaining individual achievement solely through innate abilities (Özsoy, 2002). The concept of equality in education, on the other hand, is defined as a legal and social

principle that rejects discrimination based on religion, language, race, gender, political views, philosophical beliefs, or sectarian affiliation (Tunç, 1969). In this context, education is regarded both as a universal human right that must be provided equally and as an effective policy instrument for reducing social inequalities (Şensoy, 2022). Accordingly, education systems should be structured in a way that offers fair learning conditions regardless of individuals' class background, ethnic affiliation, or social position (Gürel & Çetin, 2017).

Although equality of opportunity in education appears to be a principle that is consistently articulated and emphasized by all countries and even by well-established international organizations, it cannot be claimed that substantial efforts have been made in practice to address this issue. This is because the persistent reality of social class differences that students encounter in society inevitably manifests itself within schools (Polat, 2024). Moreover, the belief that success in school and working life depends primarily on personal talent and skills serves to legitimize social inequality and places the responsibility for potential failure on families and children themselves. In this way, individuals are socialized into hierarchical structures that correspond to the division of labor in society (Ünal & Özsoy, 1998). Furthermore, once students come to perceive their position in society as inevitable, they may internalize the notion that some children are talented while others are inherently inadequate (Turner, 1997).

Examining the distribution of educational resources in terms of access to and participation in education reflects the social and economic dimension of educational equality, whereas considering it in terms of educational suitability represents its educational or psychological dimension (Lincoln, 2015). From this perspective, the issue of equality of opportunity in education is conceptualized not merely as a matter of access to schooling, but as a quality-related issue directly associated with the learning environments, pedagogical practices, and educational opportunities offered throughout the educational process (Garces-Voisienat, 2016). This is because equality of opportunity in education requires not only that individuals possess the same educational rights, but also that they are able to benefit from these rights under high-quality learning conditions that are responsive to differing abilities and interests (Lincoln, 2015).

Equality of opportunity in education constitutes one of the core policy areas addressed within the framework of the state's obligations regarding children's rights and education in Kyrgyzstan. Responsibilities for the protection and implementation of children's rights in Kyrgyzstan are shared among various public institutions, including executive bodies as well as the Ministry of Labor and Social Development, the Ministry of Health, and the Ministry of Education (Aitbaeva, 2024). Since gaining independence in 1991, Kyrgyzstan has introduced a range of legal and institutional reforms in the fields of children's rights and access to education, resulting in increased literacy rates and expanded access to education from early childhood, particularly at the level of basic education. In this process, Kyrgyzstan's accession in 1994 to the Convention on the Rights of the Child, which guarantees access to fundamental rights

such as education, health, and justice, marked a significant turning point in aligning equality of opportunity in education with state policies in accordance with international norms (UN, 2022).

Despite equal formal access to education, the quality of education received by schoolchildren varies considerably across different regions of Kyrgyzstan. In particular, overcrowded classrooms in some schools, along with the lack of buildings and facilities conducive to effective learning and student development, contribute to lower educational quality in these contexts (Alimbekov, 2021; UNICEF, 2022). According to statistics, one in four individuals in Kyrgyzstan lives below the poverty line, while this proportion rises to nearly one in three among children (Stat Kg, 2024). Valeeva (2018) notes that poverty is both deeper and more widespread in rural areas than in urban settings. This situation severely restricts children from low-income families from accessing supplementary educational resources such as private tutoring, computers, or additional learning materials. Consequently, the formal provision of access to education does not imply that students enjoy equal access to high-quality learning conditions (Alieva & Kovyazina, 2020). These structural inequalities necessitate an examination of how equality of opportunity in education is experienced at the level of classroom practices and teacher agency, placing at the center of inquiry the question of how teachers interpret and implement equality of opportunity in education under such conditions.

### **Method**

This section outlines the methodological framework of the study, detailing the research design, participants, data collection procedures, and data analysis strategies.

### **Research Model**

This study was conducted using the case study design, which is one of the qualitative research approaches. A case study provides an in-depth examination of a particular phenomenon, process, or system in a real-life context (Stake, 2003; Yin, 2014). In this research, the situation is the perceptions and experiences of primary school teachers in Kyrgyzstan regarding equal opportunities in education. The study deals with the education system of Kyrgyzstan as a single case; It aims to reveal the contextual dynamics of structural, socioeconomic, and geographical inequalities through the views of teachers. The case study design was chosen to understand the interaction of teachers' perceptions not only with individual but also with contextual factors such as country policies, rural-urban divide, poverty, and school infrastructure (Merriam, 2013). In this context, the opinions of 38 teachers constituted a rich data source to describe and explain the functioning of equal opportunities in education in Kyrgyzstan in real-life conditions.

### Study Group

The data for the study were collected from primary school teachers in Kyrgyzstan using the criterion sampling technique, one of the purposive sampling methods. These teachers have been identified as typical representatives selected from within the situation (Kyrgyzstan education system) (Yin, 2014). In criterion sampling, participants are selected based on predetermined criteria, which enhances data quality by targeting individuals with in-depth knowledge and experience relevant to the research focus (Nyimbili & Nyimbili, 2024). In this study, the criteria for participant selection included being a primary school teacher, being 30 years of age or older, and having at least 8 years of teaching experience. These criteria were chosen to ensure that participants possessed sufficient knowledge and perspective regarding educational equality in the classroom setting. Specifically, the criterion of being a primary school teacher was deemed appropriate because the concept of educational equality, which is the focus of the study, is most directly observed and impacted at the primary education level. Primary school teachers encounter students' socio-economic differences and equality interventions in their daily practices. The age criterion (30 years and older) was established to ensure participants had reached a level of professional maturity, as teachers aged 30 and above are typically at a more stable stage in their careers and better equipped to evaluate long-term systemic issues. The experience criterion (8 years or more) was selected to guarantee that teachers had sufficient exposure to and experience with equality-related issues within the education system. This ensured that participants could provide contributions based on concrete examples rather than abstract concepts. These criteria were tested for suitability through a pilot interview, which confirmed that participants could provide rich data relevant to the study's objectives. A total of 38 teachers meeting the established criteria participated in the interviews (Table 1). Of these participants, 24 were female, and 14 were male. Their ages ranged from 30 to 54 years, and their teaching experience ranged from 8 to 26 years.

**Table 1**

*Demographic and Professional Characteristics of the Teachers in the Study Group*

Participant	Gender	Age	Teaching Experience (Years)	Settlement
P1	Female	30	8	Rural
P2	Female	31	9	Urban
P3	Male	32	10	Rural
P4	Female	33	10	Urban
P5	Female	34	11	Rural
P6	Male	35	12	Urban
P7	Female	36	13	Rural
P8	Female	37	14	Urban

(continued)

**Table 1** ( continued)

P9	Male	38	14	Rural
P10	Female	39	15	Urban
P11	Female	40	15	Rural
P12	Male	41	16	Urban
P13	Female	42	16	Rural
P14	Female	43	17	Urban
P15	Male	44	17	Rural
P16	Female	45	18	Urban
P17	Female	46	18	Rural
P18	Male	47	19	Urban
P19	Female	48	19	Rural
P20	Female	49	20	Urban
P21	Male	50	20	Rural
P22	Female	51	21	Urban
P23	Female	52	22	Rural
P24	Male	53	23	Urban
P25	Female	54	24	Rural
P26	Male	34	11	Urban
P27	Female	35	12	Rural
P28	Female	36	13	Urban
P29	Male	37	14	Rural
P30	Female	38	15	Urban
P31	Female	39	16	Rural
P32	Male	40	17	Urban
P33	Female	41	18	Rural
P34	Male	42	19	Urban
P35	Female	43	20	Rural
P36	Male	44	21	Urban
P37	Female	45	22	Rural
P38	Male	46	26	Urban

**Data Collection Tools and Process**

In this study, a semi-structured interview was used as the data collection technique. The data collection instrument for the research was an interview form developed in accordance with the semi-structured interview technique. The interview form was initially developed in line with the literature on equality of opportunity in education; subsequently, it was reviewed in terms of content and language by obtaining the opinions of two academics who are experts in qualitative research and education. In order to test the applicability of the form and the clarity of the questions, a pilot interview was conducted; based on the results of the pilot application, some questions were simplified, repetitive expressions were removed, and revisions were made to strengthen the flow of the interview. The final interview form was structured to focus on revealing teachers' experiences regarding equality of opportunity in

education, how they evaluate these experiences, and how they make sense of the socioeconomic, structural, and pedagogical dimensions of inequality in education. Within this scope, the interviews were shaped around the meanings teachers attribute to the concept of equality of opportunity in education, their experiences of inequality encountered during the educational process, the effects of socioeconomic conditions on student achievement and educational opportunities, and their evaluations of current practices in Kyrgyzstan.

### **Ethical Committee Approval**

The study was conducted in accordance with the Helsinki Declaration and approved by the Institutional Review Board. Informed consent was obtained from all participants in the study. In addition, our data collection tools were approved by Kyrgyzstan-Turkey Manas University Scientific Research and Publication Ethics Committee on 29 March 2024 (Approval Number: 2024.07.05, Decision No: 5). Participants gave their verbal consent before participating in the interview.

### **Data Analysis**

In the present study, data were collected through one-time, face-to-face interviews conducted using a semi-structured interview form. The interviews were diversified to reflect the context of the situation (school types in Kyrgyzstan, rural/urban differences, socioeconomic structure) by including teachers from different regions (city center, rural areas) and school types (public/private). The forms were presented to participants not to be filled out, but to guide and standardize the interviews; data were recorded during dialogues progressing between the researcher and the participants. This approach, as emphasized by Adams (2015), allows uncovering participants' current and unforeseen opinions without being bound to standard survey questions. The semi-structured interviews began with predetermined open-ended questions, followed by in-depth exploration through follow-up questions such as "why" and "how." This process enabled participants to express their thoughts freely while maintaining the focus of the research. Interviews were conducted in safe and quiet environments (school classrooms or neutral venues) where participants could comfortably express their views. Additionally, in line with the recommendations of Brounéus et al. (2011), researchers adopted an ethical stance considering participants' sensitivities. These environments were carefully selected to minimize power imbalances and build trust. Each interview lasted approximately 45-60 minutes, considered a reasonable limit to prevent participant fatigue while ensuring sufficient depth in data collection. Interviews were scheduled during daytime hours (typically 14:00-16:00 after school). Participants were informed in detail about the purpose of the study in advance, voluntariness was emphasized, and the right to withdraw at any stage was granted; audio recordings were made during the interviews, followed by transcription for analysis preparation. This method was preferred because it enhances data quality in qualitative research while allowing participants' individual experiences to emerge in a natural flow (Jamshed, 2014).

In the present study, data were collected through one-time, face-to-face interviews conducted using a semi-structured interview form. The interviews were diversified to reflect the context of the situation (school types in Kyrgyzstan, rural/urban differences, socioeconomic structure) by including teachers from different regions (city center, rural areas) and school types (public/private). The forms were presented to participants not to be filled out, but to guide and standardize the interviews; data were recorded during dialogues progressing between the researcher and the participants. This approach, as emphasized by Adams (2015), allows uncovering participants' current and unforeseen opinions without being bound to standard survey questions. The semi-structured interviews began with predetermined open-ended questions, followed by in-depth exploration through follow-up questions such as "why" and "how." This process enabled participants to express their thoughts freely while maintaining the focus of the research. Interviews were conducted in safe and quiet environments (school classrooms or neutral venues) where participants could comfortably express their views. Additionally, in line with the recommendations of Brounéus et al. (2011), researchers adopted an ethical stance considering participants' sensitivities. These environments were carefully selected to minimize power imbalances and build trust. Each interview lasted approximately 45-60 minutes, considered a reasonable limit to prevent participant fatigue while ensuring sufficient depth in data collection. Interviews were scheduled during daytime hours (typically 14:00-16:00 after school). Participants were informed in detail about the purpose of the study in advance, voluntariness was emphasized, and the right to withdraw at any stage was granted; audio recordings were made during the interviews, followed by transcription for analysis preparation. This method was preferred because it enhances data quality in qualitative research while allowing participants' individual experiences to emerge in a natural flow (Jamshed, 2014).

For data analysis, MAXQDA 24 software was used. Interviews were transcribed from audio recordings and checked by the researchers to prepare for the analysis process. In the data analysis process, the fundamental principles of the thematic analysis approach were utilized; however, the analysis was structured according to the research foci in the interview form rather than a completely inductive theme generation process. In this scope, an analytical framework parallel to the interview questions was first created, then participant statements were coded within this framework to identify common patterns and meaning clusters. During the coding process, statements reflecting participant experiences were repeatedly reviewed, similar contents were grouped together, and organized under analytical categories. Thus, the findings were reported around thematic headings reflecting teachers' experiences and evaluations regarding equity in education, through a structured yet data-based analysis process.

### **Validity and Reliability**

In qualitative research, validity and reliability are associated with the transparency, consistency, and contextually meaningful presentation of the research process and findings (Creswell, 2013). In this study, researcher triangulation was employed to ensure the reliable analysis of teachers' experiences and evaluations regarding equity in education. Researcher triangulation involves the independent examination of data by multiple researchers and the comparison of interpretations during the analysis process (Noble & Heale, 2019).

During the data analysis process, coding was conducted in line with the analytical framework created based on the interview questions; participant statements were systematically classified within this framework. Three researchers independently examined the interview transcripts using MAXQDA 24 software, and similarities and differences emerging during the coding process were compared to establish a common ground for interpretation. This process aimed to enhance interpretive consistency in the analysis and minimize researcher bias (Guion et al., 2002).

The coding process was carried out within the framework of predetermined analytical headings; MAXQDA 24's coding and note-taking features were utilized to document researchers' analytical decisions and ensure the traceability of the process (Kuckartz & Rädiker, 2019). Throughout the analysis process, researchers adhered to the principle of reflexivity by recording their own assumptions and potential biases through reflexive notes (Lincoln & Guba, 1985). Additionally, to enhance the credibility of the findings, member checking was conducted with selected participants; the alignment of the derived interpretations with participants' experiences was verified (Creswell & Poth, 2018). These practices strengthened the internal consistency of the study and contributed to the interpretability of the findings in similar contexts.

### **Researchers' Positionality**

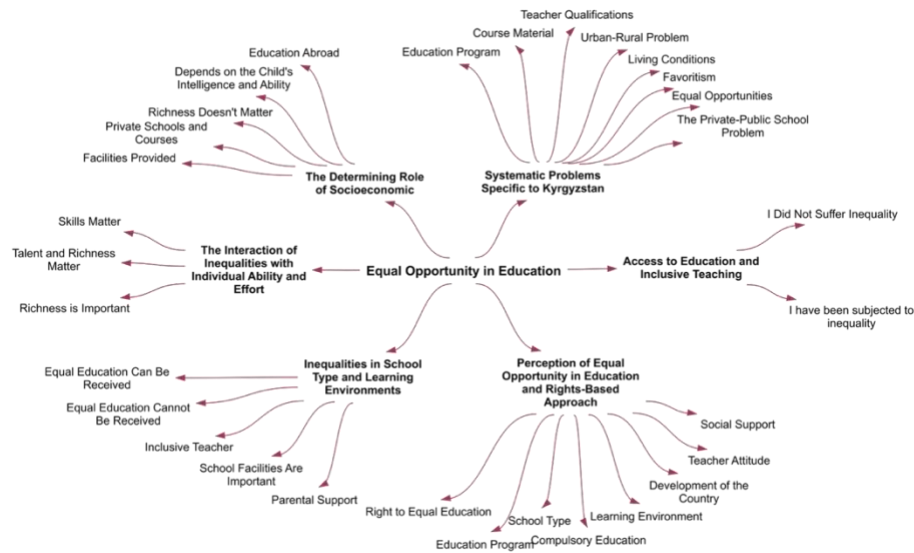
This study involves two authors. In the spirit of reflexivity, we acknowledge our perspectives before presenting the findings. The first author, who collected and analyzed the data, is an experienced researcher in education. The second author has extensive teaching experience across various cities. Both contributed to interpreting the findings and implications. Their ethnic-racial backgrounds may have influenced data interpretation because researchers' ethnic-racial identities can shape which data they focus on, which questions they ask, or which analytical frameworks they employ. When interpreting data related to ethnic-racial minority groups, researchers' own cultural assumptions or stereotypes, whether consciously or unconsciously, may influence the analysis of the data. This situation may lead, for example, to the overemphasis of certain themes or the overlooking of some findings. However, both authors endeavored to bracket existing biases to avoid speaking on behalf of the participating teachers. We acknowledge that our positionality may have impacted the

study to some extent. To address this, all judgments regarding the sample were documented to bracket assumptions and biases (Lincoln & Guba, 1985).

### Results

In this section, the findings regarding the experiences and evaluations of primary school teachers working in Kyrgyzstan concerning equity in education are presented. The findings were organized in line with the structured analytical framework based on the interview questions, addressed within the framework of main categories, highlighting teachers' experiences and subheadings grouped under these categories. Accordingly, the findings are presented under the headings of teachers' professional experiences, the impact of socioeconomic conditions on educational processes, perceptions of student ability and achievement, opportunities for access to education, teachers' roles in equity in education, and evaluations of current practices in Kyrgyzstan. Under each main heading, participant statements were elaborated with direct quotations; similar and diverging views were interpreted comparatively. The overall analytical framework related to the findings and the category–subcategory relationships are illustrated in Figure 1 as a conceptual whole

**Figure 1**  
*Hierarchical Code-Subcode Map of Equal Opportunity in Education*



Note: The codes and themes were interpreted within the framework of the contextual features of the Kyrgyzstan education system (rural-urban distinction, private-public

school difference, poverty).

### **Interpreting Equal Opportunities in Education as a Rights-Based Principle**

Teachers' views indicate that equity in education is primarily conceptualized within the framework of "equal right to education." A large portion of participants define education as a universal human right and emphasize that the state must ensure this right fairly for all individuals. One teacher expressed this as follows: "Every person has the right to education and must adequately pass on the education they receive to future children. They should teach them how to use and disseminate knowledge in life" (P11). Similarly, another participant articulated a rights-based approach by stating, "Every citizen has the right to education" (P10).

However, some teachers offered critical evaluations regarding the practical implementation of rights-based equality. While emphasis on compulsory education points to the need for inclusive structuring of education, views were also expressed that individual differences are not sufficiently considered. For instance, one participant highlighted the compulsory aspect by saying, "All youth are required to receive 12 years of education" (P9), whereas another teacher argued, "Equal education is not right; each individual should select courses according to their own abilities" (P34), stressing the need to rethink equity in education in a way that accounts for individual differences. These views demonstrate that teachers support equity in education at a principled level but hold diverse and sometimes critical evaluations regarding how this principle is implemented in practice.

### **Structural Inequalities Generated Through School Types and Learning Environments**

In the interviews, teachers frequently evaluated inequalities in equity in education through infrastructure differences tied to school type and learning environments. Participants expressed that differences in physical facilities and equipment levels between schools in rural and urban areas, as well as between public and private schools, directly affect the educational process. One teacher articulated this as follows: "All schools should have equal conditions. Regardless of city or village, there should be the same classrooms, computer laboratories, and sports halls" (P7). Similarly, another participant drew attention to the need to eliminate differences based on school type by stating, "Despite the existence of private and public schools, everyone should have the same opportunities to receive education" (P6).

Some teachers emphasized that deficiencies in infrastructure and equipment limit students' learning processes. The statement "It is necessary to provide the same facilities in all schools in the country and to work with the same education program" (P3) indicates that inadequacies in technological equipment and physical facilities are reflected in the teaching process. A participant highlighting differences between rural and urban schools stated, "The same education should be received in rural and urban schools without any discrimination" (P5), revealing that regional inequalities are

evaluated by teachers as a prominent problem area. These views demonstrate that teachers largely conceptualize equity in education within the framework of the conditions offered by school type and learning environments.

### **How Socioeconomic Resources Shape Educational Opportunities**

Teachers' views indicate that socioeconomic conditions are conceptualized in the context of equity in education, particularly through the additional opportunities students can utilize during their educational process. Participants expressed that families' economic resources directly influence supportive educational opportunities, such as attending private schools or accessing tutoring and private lessons. One teacher articulated this by stating, "Children of the wealthy can take additional lessons" (P1), while another participant noted that economic resources facilitate access to diverse learning environments: "The wealthy make use of their opportunities by attending all kinds of courses; they have many chances to develop themselves by studying in private schools and going to various courses" (P22). Similarly, the view "Wealthy children have more opportunities than others to receive a good education, so they go to extra lessons and can attend private schools" (4) reveals that socioeconomic conditions create significant differentiation in access to educational opportunities.

However, a small number of teachers emphasized that success in education cannot be explained solely by economic resources and drew attention to the importance of individual effort and upbringing. The statement "It's not about wealth, but in the child himself and how he is raised" (P13) acknowledges the influence of socioeconomic factors while indicating that the ideal of equity in education is also evaluated through individual characteristics. When considered together, these views suggest that teachers largely regard socioeconomic conditions as a determining factor in access to educational opportunities, although there are more limited counter-evaluations indicating that this influence is not absolute.

### **Individual Effort and Ability Encountering Structural Limitations**

Teachers' views indicate that individual talent and effort are recognized as significant factors in discussions of equity in education; however, these factors are not considered independently of socioeconomic conditions. A portion of participants emphasized that students' individual desire and hard work play a decisive role in their academic success. One teacher expressed this as follows: "If a student has the desire to read and learn, then it does not depend on whether they are rich or poor" (P15).

Nevertheless, a substantial number of teachers stressed that socioeconomic limitations restrict the extent to which individual effort and talent can be reflected in the educational process. The statement "Poverty affects intelligent students. They need money to study the subjects they want in depth; if they do not have money, they can only rely on their own strength" (P4) points to how economic conditions can narrow learning opportunities. Some teachers noted that students can continue their education despite economic hardship under current school conditions, as reflected in

the view: "Even if they do not have financial means, they can still receive education" (P12). However, such evaluations remained limited, with more dominant views indicating that merit and effort frequently encounter various structural constraints in practice, as illustrated by the statement: "No matter how intelligent a student is, poverty sometimes creates a major obstacle" (P5). These findings reveal that while teachers value individual talent and effort, they consider socioeconomic conditions to constitute a determining context for achieving equity in education.

### **Rural and Socioeconomic Vulnerabilities in Access to Education**

A significant portion of teachers expressed that, in the context of equity in education, access limitations- particularly those associated with poverty and rural living conditions- are experienced. Participants emphasized that such inequalities are not limited to individual academic experiences but are closely related to the social and geographical conditions in which students find themselves. These evaluations indicate that teachers address access to education within the framework of structural and environmental factors.

Differences between rural and urban areas represent one of the primary dimensions highlighted by teachers in discussions of access and inclusivity. The view that students in rural areas is disadvantaged in accessing educational opportunities are widespread among teachers. One participant summarized this situation with the statement: "They cannot benefit equally from opportunities" (P20). In contrast, evaluations asserting that no inequalities exist in education remained limited in number. These findings reveal that teachers approach access to education as an issue related to the environment and socioeconomic conditions in which students live, rather than individual preferences.

### **Structural Inequalities and Institutional Problems in the Kyrgyz Education System**

Teachers' evaluations of the education system in Kyrgyzstan focus on various structural problems that hinder the provision of equity in education. Participants particularly highlighted differences in infrastructure between schools and the concentration of qualified teachers in certain school types as fundamental factors deepening inequality in education. One teacher expressed this as follows: "I think that an equal education system has not yet been fully established in Kyrgyzstan because while many schools are not equipped technically in any way, some schools are equipped" (P26). Such evaluations indicate that teachers largely conceptualize equity in education through physical and institutional conditions (Gul, 2019).

Some participants also drew attention to practices they believe undermine fair functioning in the education system. In particular, favoritism and practices based on networks of relationships were evaluated as one of the barriers to equality in education. One teacher's statement, "I think it does not fully work in our country. Corruption, nepotism, and personal connections still prevail" (P28), reveals how teachers perceive such structural problems.

Differences between rural and urban areas also hold a significant place in teachers' evaluations of system-level inequalities. Views such as "In private schools in the city, a deeper education is provided, whereas in rural areas, the education level is lower" (P7) demonstrate that regional differences are addressed by teachers as a structural problem limiting equity in education. These findings reveal that when evaluating the education system in Kyrgyzstan, teachers center on institutional functioning and structural conditions beyond individual experiences.

### **Discussion, Conclusion and Suggestions**

This study reveals that primary school teachers in Kyrgyzstan largely evaluate equity in education within the framework of structural conditions, socioeconomic differences, and opportunities for access to education. While teachers strongly support the principle of equity in education at a theoretical level, they express that this principle is significantly limited in practice due to school type, regional differences, and the social environments in which students find themselves. The findings indicate that although emphasis on individual effort and talent appears in teachers' discourses, these elements are not considered independently of socioeconomic and institutional conditions. In this respect, the study offers a holistic and contextual perspective based on teachers' experiences to discussions on equity in education in Kyrgyzstan.

Equity in education is accepted as a universal principle in international human rights discourse and contemporary education policies. This normative framework, which stipulates that the right to education must be guaranteed for all individuals regardless of gender, health status, ethnic origin, language, or socioeconomic position, serves as one of the fundamental reference points for education policies in Kyrgyzstan, as in many countries. However, the strong definition of equity in education at a normative level does not mean that this principle is implemented without issues in practice. As highlighted in the literature, equity in education is not merely an issue limited to access; it is a multidimensional phenomenon that must be addressed together with education quality, learning environments, and pedagogical processes (UNESCO, 2020).

This situation makes visible the gap between the discourse of equity in education and practices at the classroom and school levels. It is observed that teachers, as actors who directly experience this gap, evaluate the principle of equality not only through individual attitudes but within the institutional and societal context in which they are situated. In this context, teaching requires an inclusive pedagogical practice that goes beyond knowledge transmission, recognizing differences and incorporating them into educational processes (Hargreaves, 2003). However, this inclusive role cannot be sustained solely through teachers' individual good intentions or professional awareness.

The findings of the study indicate that concentrating expectations for achieving equity in education on teachers carries the risk of rendering the structural dimensions of the equality principle invisible. Although teachers' awareness of the equality

principle and their individual efforts are important, the impact of these efforts is limited by the resources provided by the education system, school infrastructure, and regional conditions. This situation points to the need to address responsibility for equity in education within the context of structural arrangements rather than delegating it to individual actors (İsmailbekova & Gül, 2025).

Although the literature frequently emphasizes the relationship between families' socioeconomic and cultural resources and students' educational processes, there are strong criticisms that this relationship is more a consequence than a cause of inequality (Lareau, 2011; Sirin, 2005). Positioning family involvement as a fundamental condition for equity in education risks pushing the state's and education system's responsibility for equality into the background and reducing structural inequalities to individual family practices. In this context, the roles attributed to families are critically discussed in the sociology of education literature regarding how they pave the way for the reproduction of socioeconomic inequalities.

The findings obtained in the Kyrgyzstan context demonstrate that differences in access to education and education quality cannot be explained solely by individual family preferences or levels of support; structural factors such as school infrastructure, teacher distribution, and regional resource inequalities are determining (Abdoubatova, 2020). In this respect, the study reveals that redefining responsibility for achieving equity in education through families carries the risk of overlooking the processes of production and reproduction of inequality. Equity in education becomes a meaningfully discussable goal only when addressed as a public and structural responsibility.

The findings of the study reveal that equal access to education is closely related to teachers' inclusive attitudes and pedagogical approaches, while also showing that this relationship cannot be considered independently of structural conditions. Teachers' classroom practices have a determining influence on students' motivation and learning processes. Indeed, Erduran's (2023) study demonstrates that teacher attitudes and pedagogical strategies significantly affect student achievement. However, this influence is limited by the school environment in which teachers work and the opportunities provided by the education system, beyond their individual efforts.

At this point, discussions on equity in education within the framework of Rawls's approach to justice make visible the limitations of considering teachers' roles as a sufficient solution on their own. As Rawls emphasized, merely defining equal starting conditions is not enough to eliminate the disadvantages created by deep socioeconomic inequalities. This situation indicates that teachers' inclusive and supportive pedagogical practices can serve a compensatory function for socioeconomically disadvantaged students; however, this compensation does not have the capacity to fully overcome structural inequalities.

Another prominent finding in the study is that one of the significant factors limiting equity in education is the rural-urban divide. Inadequate infrastructure, teacher shortages, and limited educational materials in rural schools are among the primary factors making equal access to education difficult (Petek & Önder, 2015). This situation becomes more pronounced in Kyrgyzstan, which has a geographically dispersed structure (Valeeva, 2018). The findings demonstrate that equal access to education can be achieved not only through in-school practices but also through the transformation of regional and socioeconomic structures.

The deepening of equity in education by socioeconomic inequalities is strongly evident both in the findings of this study and in the literature. Children from low-income families face significant disadvantages in terms of school choice, access to educational materials, and supportive learning environments (Alieva & Kovyazina, 2020; Şahin, 2019; Valeeva, 2018). These inequalities affect the distribution of educational opportunities not only at the national level but also globally. When opportunities such as studying abroad remain limited to certain socioeconomic groups, the applicability of equity in education is seriously weakened (Özsoy, 2002).

In conclusion, this study reveals that equity in education in Kyrgyzstan is a problem area intertwined with structural, socioeconomic, and regional inequalities, not limited to teachers' individual efforts. Achieving equity in education requires not only in-school reforms or individual pedagogical approaches but also a holistic approach that centers public responsibility and structural transformation. In this framework, the study contributes to rethinking equity in education within societal and institutional contexts, without reducing it to the good intentions of individual actors.

The views of teachers in Kyrgyzstan regarding EOE reveal the depth of structural and socioeconomic problems in the education system. Teachers have highlighted material and infrastructural deficiencies in public schools. The education budget should be increased, with specific funds allocated to improve the physical and technological infrastructure of rural schools. It has been noted that rural schools offer fewer resources compared to urban ones. Incentive programs, such as salary increases and housing support, could be developed to attract qualified teachers to rural areas. The study revealed disadvantages faced by children from low socioeconomic backgrounds in accessing private schools and supplementary courses. Providing free educational materials, scholarships, and additional tutoring opportunities could mitigate these disparities. The importance of teachers adopting an inclusive educational approach has been emphasized. Regular professional development training on diversity-sensitive and equitable pedagogical practices should be provided to teachers. Teachers have also indicated that favoritism undermines EOE. Transparent and objective mechanisms for teacher appointments and resource allocation could be established. These recommendations aim to foster a more equitable and inclusive education system in Kyrgyzstan.



## Orta Asya'da Eğitimde Fırsatlar ve Eşitlikler: Kırgızistan Örneği\*

•Aida İsmailbekova <sup>1</sup>, •Yavuz Ercan Gül<sup>2</sup>

1 Eğitim Bilimleri Bölümü, Edebiyat Fakültesi, Kırgızistan-Türkiye Manas Üniversitesi, Bişkek, Kırgızistan  
2 Eğitim Bilimleri Bölümü, Edebiyat Fakültesi, Kırgızistan-Türkiye Manas Üniversitesi, Bişkek, Kırgızistan

### ÖZ

Bu çalışma, Kırgızistan'daki ilkokul öğretmenlerinin eğitimde fırsat eşitliği (EFE) konusundaki görüşlerini nitel bir yaklaşımla incelemeyi amaçlamaktadır. Durum çalışması desenine dayalı olarak, 38 öğretmenle yarı yapılandırılmış görüşmeler yoluyla veri toplanmış ve MAXQDA 24 kullanılarak tematik analiz yapılmıştır. Bulgular, öğretmenlerin EFE'yi temel bir insan hakkı olarak gördüğünü ve eşitlikçi eğitimin sosyoekonomik statü, cinsiyet, etnik köken veya coğrafi konumdan bağımsız olması gerektiğini vurguladığını göstermektedir. Ancak, kırsal-kentsel ayrımı, özel-devlet okulu farkları ve yoksulluk gibi yapısal sorunlar EFE'yi zorlaştırmaktadır. Öğretmenler, zengin ailelerin çocuklarının ek kurslar ve özel okullar yoluyla avantaj elde ettiğini, bu durumun yetenekli öğrencilerin potansiyelini sınırladığını belirtmiştir. Kırsal alanlardaki altyapı eksiklikleri ve kayırmacılık da önemli engeller olarak öne çıkmıştır. Çalışma, EFE'nin sağlanması için eğitim bütçesinin artırılması, kırsal okullara özel fonlar ayrılması, ücretsiz materyaller ve burslar sağlanması, öğretmenlere kapsayıcı pedagoji eğitimi verilmesi ve şeffaf atama mekanizmaları kurulması gerektiğini önermektedir. Bu bulgular, Kırgızistan'da daha adil ve kapsayıcı bir eğitim sistemi için politikalar geliştirilmesine katkı sağlayacaktır.

**Anahtar sözcükler:** Eğitimde fırsat eşitliği, öğretmen görüşleri, Kırgızistan, sosyoekonomik eşitsizlikler, nitel araştırma

\* Bu çalışma, birinci yazarın Kırgızistan-Türkiye Manas Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı'nda ikinci yazarın danışmanlığında yürütülen yüksek lisans tezinden türetilmiştir.

**Sorumlu yazar:** Yavuz Ercan Gül

Eğitim Bilimleri Bölümü, Edebiyat Fakültesi, Bişkek, Kırgızistan

E-posta: [ydidim@gmail.com](mailto:ydidim@gmail.com) ORCID ID: 0000-0002-8191-2647 ROR ID: <https://ror.org/04frf8n21>

Geliş tarihi: 02.07.2025 Kabul tarihi: 11.03.2026 Yayın Tarihi: 15.04.2026

**Atıf Bilgisi:** İsmailbekova, A., & Gül, Y. E., (2026). Orta Asya'da eğitimde fırsatlar ve eşitlikler: Kırgızistan örneği. *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences*, 59(1), 335-373. <https://doi.org/10.30964/auebfd.1732813>  
Makaleye ilişkin tüm etik beyanlar, çalışmanın son sayfasında yer almaktadır (Sayfa:373).

İnsanlık tarihi boyunca hak ve adalet kavramları özellikle toplumsal kaynakların, statülerin ve fırsatların nasıl dağıtılması gerektiği bağlamında tartışılmıştır. Bu tartışmaların en görünür ve kurumsal alanlarından biri ise eğitimidir. Çünkü eğitim sistemleri, bireylerin toplumsal konumlarını belirleyen temel mekanizmalardan biri olarak, hak ve adalet ilkelerinin somutlaştığı başlıca kamusal yapılardır. Bu çerçevede eğitimde fırsat eşitliği, bireylerin sosyoekonomik kökenleri, cinsiyetleri, yaşadıkları bölge ya da kültürel sermayeleri ne olursa olsun, eğitim olanaklarına adil ve eşit biçimde erişebilmelerini ifade etmektedir (Gül ve Yeşil, 2024). Nitekim bir ülkede yaşayan tüm bireylerin eşit eğitim fırsatlarından yararlanabilmesi, yalnızca bireysel başarıları değil, aynı zamanda ülkenin uzun vadeli kalkınmasını, toplumsal bütünlüğünü ve insan kaynağının verimli kullanımını doğrudan etkilemektedir (Küçükşüleymanoğlu, 2025). Demokrasi, sosyal adalet, ekonomik gelişme ve toplumsal uyum gibi temel hedeflerin sürdürülebilir biçimde gerçekleştirilebilmesi ise ancak eğitim sisteminde fırsat eşitliğinin sağlanması ve bu eşitliğin ülke genelinde yapısal olarak güvence altına alınmasıyla mümkün olabilmektedir (Aslanargun, 2022). Bu yönüyle fırsat eşitliği, yalnızca bireylere eşit koşullar sunulmasını değil; aynı zamanda eğitim politikalarının, kaynak dağılımının ve uygulamaların dezavantajlı grupları gözeten adil bir çerçevede yapılandırılmasını da kapsamaktadır.

Eğitim uzun zamandır temel bir insan hakkı olarak kabul edilmiştir. Bireylerin üretkenliği ve refahı ile toplumların ekonomik ve sosyal kalkınması için kritik bir gerekliliktir. Bu nedenle, eğitime eşit erişimin önemi uluslararası sözleşmelerde defalarca vurgulanmıştır. Örneğin 1948 İnsan Hakları Evrensel Beyannamesi ve 1966 Ekonomik, Sosyal ve Kültürel Haklara İlişkin Uluslararası Sözleşme, eğitimin liyakat ve bireysel yetenek temelinde tüm bireylere eşit olarak erişilebilir olması gerektiğini belirtmektedir (UNESCO, 2018). Eğitime erişim ve öğrenme çıktıları, cinsiyet, doğum yeri, etnik köken, din, dil, gelir, zenginlik veya engellilik gibi bireylerin kontrolü dışındaki koşullardan etkilenmemelidir (UNESCO, 2021).

Eğitimde eşitlik ve eğitimde fırsat eşitliği tartışmaları, özellikle II. Dünya Savaşı sonrasında ortaya çıkan modern refah devleti anlayışı ve buna paralel olarak gelişen eğitim politikaları çerçevesinde yoğunlaşmıştır. Modern devletlerin eğitimi toplumsal hareketlilik, ekonomik kalkınma ve demokratik yurttaşlık üretiminin temel aracı olarak konumlandırması, eğitim sistemlerinde eşitlik ilkesini merkezi bir politika alanı hâline getirmiştir. Bu bağlamda, eğitimde eşitsizliklerin yalnızca bireysel yetenek ya da çabaya değil; toplumsal yapı, sosyoekonomik konum ve kurumsal düzenlemelere dayandığını ortaya koyan çalışmalar, eğitimde fırsat eşitliği tartışmalarının yönünü belirlemiştir. Özellikle Coleman Raporu ile birlikte 1960'lı yıllarda eğitimde eşitlik tartışmaları, eğitimde fırsat eşitliği (EFE) kavramı etrafında yeniden şekillenmiş, öğrencilerin akademik başarılarının okul içi faktörlerin yanı sıra aile arka planı, sosyal çevre ve kültürel sermaye gibi yapısal değişkenlerle güçlü biçimde ilişkili olduğu vurgulanmıştır (Mehta vd., 2025). Bu dönemi izleyen çalışmalarda, eğitimde fırsat eşitsizliklerinin cinsiyet, bölge, dil, din ve etnik köken gibi farklı toplumsal eksenler üzerinden yeniden üretildiği ortaya konmuş, eğitimde

fırsat eşitliği literatürü, eğitim politikaları, okullaşma oranları, kaynak dağılımı ve eğitim paydaşlarının rolleri gibi çok boyutlu parametreler çerçevesinde gelişmiştir (Şahin, 2019). Bu çerçevede, eğitimde fırsat eşitliğinin yalnızca eğitim sistemine erişimle sınırlı olmadığı; eğitim sürecinde sunulan imkânlar, pedagojik uygulamalar ve öğrenme ortamlarının niteliğiyle yakından ilişkili olduğu kabul edilmektedir. Bu noktada öğretmenler, eğitimde fırsat eşitliğinin hayata geçirilmesinde kritik bir aktör olarak öne çıkmakta; sınıf içi uygulamalar, beklentiler ve sunulan öğrenme fırsatları yoluyla eşitsizliklerin ya yeniden üretildiği ya da azaltılabildiği bir konumda yer almaktadır.

Bu çalışmanın temel amacı, Kırgızistan'daki ilkokul öğretmenlerinin eğitimde fırsat eşitliğine ilişkin görüşlerini incelemektir. Kırgızistan'da eğitimde eşitsizlikler üzerine yapılan önceki çalışmalar, ağırlıklı olarak eğitime erişim, altyapı farklılıkları ve sosyoekonomik değişkenleri nicel göstergeler üzerinden ele almış; kırsal-kentsel ayrımlar ve yoksulluk gibi yapısal sorunlara odaklanmıştır (Alieva ve Kovyazina, 2020; Valeeva, 2018). Ancak bu çalışmalar, eğitimde fırsat eşitliğinin öğretmenlerin mesleki deneyimleri ve sınıf içi uygulamaları bağlamında nasıl ele alındığına ilişkin nitel verileri sınırlı düzeyde tartışmaktadır. Bu araştırma, ilkokul öğretmenlerinin eğitimde fırsat eşitliğine dair deneyim ve değerlendirmelerini nitel bir yaklaşımla ele alarak, Kırgızistan eğitim sisteminde eşitsizliklerin sosyoekonomik, coğrafik ve kurumsal boyutlarının öğretmen deneyimleri üzerinden nasıl görünür hâle geldiğini ortaya koymayı amaçlamaktadır. Öğretmenlerin bu konudaki deneyimleri ve değerlendirmeleri, eğitim politikalarının sahadaki yansımalarını anlamak ve eğitimde fırsat eşitliğini güçlendirmeye yönelik politika ve uygulamalar için bağlamsal bir tartışma zemini sunmaktadır. Bu yönüyle çalışma, Kırgızistan bağlamında eğitimde fırsat eşitliği tartışmalarına öğretmen deneyimlerini merkeze alan nitel bir katkı sağlamayı hedeflemektedir.

### **Kavramsal ve Bağlamsal Çerçeve**

#### ***Eğitimde Fırsat Eşitliği: Kavramsal Tartışmalar ve Kırgızistan'daki Genel Görünüm***

Eğitimde fırsat eşitliği, tüm bireylerin eğitim hizmetlerine adil ve eşit koşullar altında erişebilmesini ve bu hizmetlerden en üst düzeyde yararlanabilmesini ifade etmektedir. Bu yaklaşım, bireysel başarıyı yalnızca doğuştan gelen yeteneklerle açıklamak yerine, bireylere sunulan eğitimsel imkânlar ve fırsatların belirleyici rolünü ön plana çıkarmaktadır (Özsoy, 2002). Eğitimde eşitlik kavramı ise din, dil, ırk, cinsiyet, siyasi görüş, felsefi inanç ya da mezhep gibi temellere dayalı ayrımcılığı reddeden hukuki ve toplumsal bir ilke olarak tanımlanmaktadır (Tunç, 1969). Bu bağlamda eğitim, bir yandan evrensel bir insan hakkı olarak eşit biçimde sunulması gereken bir alan, diğer yandan toplumsal eşitsizliklerin azaltılmasında etkili bir politika aracı olarak görülmektedir (Şensoy, 2022). Dolayısıyla eğitim sistemlerinin, bireylerin sınıfsal kökeni, etnik aidiyeti ya da toplumsal konumundan bağımsız olarak

adil öğrenme koşulları sunacak biçimde yapılandırılması gerekmektedir (Gürel ve Çetin, 2017).

Eğitimde fırsat eşitliği, tüm ülkeler ve hatta tanınmış uluslararası kuruluşlar tarafından sürekli dile getirilen ve vurgulanan bir ilke gibi görünse de, pratikte bu konuyu ele almak için çok fazla çaba sarf edildiği söylenemez. Çünkü öğrencilerin toplumda sürekli olarak karşı karşıya kaldığı sosyal sınıf farklılıkları olgusu, öğrencilerin okullarda açıkça yüzleşmeleri gereken bir gerçektir (Polat, 2024). Ayrıca okul ve iş hayatında başarının kişisel yetenek ve becerilere bağlı olduğu düşüncesi toplumdaki eşitsizliği meşrulaştırır ve olası başarısızlığın sorumluluğunu aileye ve çocuğa yükler. Böylece toplumsal yaşamdaki işbölümüne uygun hiyerarşik yapıya sahip bireyler yetiştirilir (Ünal ve Özsoy, 1998). Dahası, toplumdaki yerinin kaçınılmaz olduğunu fark eden öğrenci, bazı çocukların yetenekli, diğerlerinin ise yetersiz olduğunu düşünür (Turner, 1997).

Eğitim kaynaklarının dağılımını eğitime erişim ve katılım açısından ele almak, eğitim eşitliğinin toplumsal ve ekonomik boyutunu oluşturur; eğitime uygunluğu açısından bakmak ise eğitimsel veya psikolojik yönünü temsil eder (Lincoln, 2015). Bu çerçevede eğitimde fırsat eşitliği sorunu, yalnızca eğitime erişimle sınırlı olmayan, eğitim sürecinde sunulan öğrenme ortamlarının, pedagojik uygulamaların ve eğitsel imkanların niteliğiyle doğrudan ilişkili bir kalite sorunu olarak ele alınmaktadır (Garces-Voisenet, 2016). Çünkü eğitimde fırsat eşitliği, bireylerin yalnızca aynı eğitim haklarına sahip olmasını değil, bu haklardan farklı yetenek ve ilgi düzeylerine uygun, nitelikli öğrenme koşulları altında yararlanabilmelerini gerektirmektedir (Lincoln, 2015).

Eğitimde fırsat eşitliği, Kırgızistan'da devletin çocuk haklarına ve eğitime ilişkin yükümlülükleri çerçevesinde ele alınan temel politika alanlarından biridir. Kırgızistan'da çocuk haklarının korunması ve uygulanmasına yönelik sorumluluklar yürütme organları ile birlikte Çalışma ve Sosyal Kalkınma Bakanlığı, Sağlık Bakanlığı ve Eğitim Bakanlığı gibi farklı kamu kurumları arasında paylaşılmaktadır (Aitbaeva, 2024). Bağımsızlığını kazandığı 1991 yılından itibaren Kırgızistan, çocuk hakları ve eğitime erişim alanında çeşitli yasal ve kurumsal düzenlemeler gerçekleştirmiş; okuryazarlık oranlarında artış sağlanmış ve özellikle temel eğitim düzeyinde çocukların erken yaşlardan itibaren eğitime erişimi yaygınlaştırılmıştır. Bu süreçte Kırgızistan'ın, 1994 yılında eğitim, sağlık ve adalet gibi temel haklara erişimi güvence altına alan Çocuk Haklarına Dair Sözleşme'ye taraf olması, eğitimde fırsat eşitliğinin uluslararası normlar doğrultusunda devlet politikalarıyla ilişkilendirilmesinde önemli bir dönüm noktası olmuştur (UN, 2022).

Eğitime eşit erişime rağmen, Kırgızistan'ın farklı bölgelerindeki okul çocuklarının aldığı eğitimin kalitesi büyük ölçüde farklılık göstermektedir. Özellikle bazı okullarda öğrenci sayısının fazla olması, etkili öğrenme ortamı ve öğrencilerin gelişimine etki edecek bina ve tesislerin eksikliği buralarda eğitim kalitesinin

düşmesine neden olmaktadır (Alimbekov, 2021; UNICEF, 2022). İstatistiklere göre, her dört Kırgızdan biri yoksulluk sınırının altında yaşarken, çocuklar arasında bu oran üçte bire kadar düşmektedir (Stat Kg, 2024). Valeeva'ya (2018) göre, yoksulluk kırsal alanlarda kentsel alanlara göre daha derin ve yaygındır. Bu durum yoksul ailelerin çocuklarının özel ders, bilgisayar ya da ek eğitim materyalleri gibi destekleyici eğitim imkanlarına erişimini ciddi biçimde sınırlandırmaktadır. Dolayısıyla, eğitime erişimin formel olarak sağlanmış olması, öğrencilerin nitelikli öğrenme koşullarına eşit biçimde sahip olduğu anlamına gelmemektedir (Alieva ve Kovyazina, 2020). Bu yapısal eşitsizlikler, eğitimde fırsat eşitliğinin sınıf içi uygulamalar ve öğretmen pratikleri düzeyinde nasıl deneyimlendiğini incelemeyi gerekli kılmakta; öğretmenlerin bu koşullar altında EFE'yi nasıl anlamlandırdıkları ve uyguladıkları sorusunu araştırmanın merkezine yerleştirmektedir.

### **Yöntem**

Bu bölüm, araştırmanın yöntemsel çerçevesini sunarak araştırma deseni, katılımcılar, veri toplama süreci ve veri analiz stratejilerini ayrıntılı biçimde açıklamaktadır.

#### **Araştırma Modeli**

Bu çalışma, nitel araştırma yaklaşımlarından durum çalışması deseni kullanılarak yapılmıştır. Durum çalışması, belirli bir olgunun, sürecin veya sistemin gerçek yaşam bağlamında derinlemesine incelenmesini sağlar (Stake, 2003; Yin, 2014). Bu çalışmada Kırgızistan'daki sınıf öğretmenlerinin eğitimde fırsat eşitliğine ilişkin algı ve deneyimleri ele alınmıştır. Çalışma, Kırgızistan'ın eğitim sistemini tek bir vaka olarak ele almaktadır; Yapısal, sosyoekonomik ve coğrafi eşitsizliklerin bağlamsal dinamiklerini öğretmenlerin görüşleri üzerinden ortaya koymayı amaçlar. Durum çalışması tasarımı, öğretmenlerin algılarının sadece bireyle değil, aynı zamanda ülke politikaları, kırsal-kentsel ayrımı, yoksulluk ve okul altyapısı gibi bağlamsal faktörlerle etkileşimini anlamak için seçilmiştir (Merriam, 2013). Bu bağlamda 38 öğretmenin görüşleri, Kırgızistan'da eğitimde fırsat eşitliğinin gerçek yaşam koşullarında işleyişini betimlemek ve açıklamak için zengin bir veri kaynağı oluşturmuştur

#### **Çalışma Grubu**

Araştırmanın verileri, amaçlı örnekleme tekniklerinden biri olan ölçüt örnekleme tekniği ile Kırgızistan'daki ilkökul öğretmenlerinden toplanmıştır. Bu öğretmenler, durumun (Kırgızistan eğitim sistemi) içinden seçilmiş tipik temsilciler olarak belirlenmiştir (Yin, 2018). Ölçüt örneklemede, katılımcılar önceden belirlenmiş ölçütlere göre seçilir; bu yöntem, araştırmanın odaklandığı konu hakkında derinlemesine bilgi ve deneyim sahibi bireyleri hedefleyerek veri kalitesini artırır (Nyimbili & Nyimbili, 2024). Çalışmada, katılımcıların ilkökul öğretmeni olması, yaşlarının 30 ve üzeri olması ve deneyimlerinin 8 yıl veya daha fazla olması ölçüt

olarak belirlenmiştir. Bu kriterlerin seçilmesinde, katılımcıların eğitim ortamında eğitimde fırsat eşitliği ile ilgili deneyimler hakkında yeterli bilgiye ve perspektife sahip olmaları ön planda tutulmuştur. Özellikle, ilkökul öğretmenleri kriteri, araştırmanın odaklandığı eğitimde fırsat eşitliği kavramının temel eğitim kademesinde (ilkokul düzeyinde) en doğrudan gözlemlenebilen ve etkilenen grup olması nedeniyle uygun görülmüştür. Çünkü bu öğretmenler, öğrencilerin erken dönemdeki sosyo-ekonomik farklılıklarını ve eşitlik müdahalelerini günlük pratikte deneyimleyebilmektedir. Yaş kriteri (30 ve üzeri), katılımcıların yeterli deneyim düzeyine ulaşmış olmalarını sağlamak amacıyla belirlenmiştir; çünkü 30 yaş ve üzeri öğretmenler, genellikle kariyerlerinin daha stabil bir aşamasında olup, uzun vadeli sistemik sorunları daha iyi değerlendirebilmektedir. Deneyim kriteri (8 yıl veya daha fazla) ise, öğretmenlerin eğitim sistemindeki eşitlik sorunlarını yeterince gözlemlemiş ve deneyimlemiş olmalarını garanti etmek için seçilmiştir. Bu sayede katılımcıların soyut kavramlar yerine somut örnekler üzerinden katkı sağlaması beklenmiştir. Bu kriterler, araştırmanın amacına uygunluk açısından pilot bir ön görüşme ile test edilmiş ve katılımcıların konu hakkında zengin veri sunabileceği doğrulanmıştır. Çalışmada belirlenen kriterlere uygun olduğu tespit edilen toplam 38 öğretmenle görüşmeler yapılmıştır (Tablo 1). Katılımcıların 24'ü kadın, 14'ü erkek öğretmendir. Katılımcıların yaşları 30 ile 54 arasında ve deneyimleri 8 ile 26 arasında değişmektedir.

**Tablo 1**

*Çalışma Grubundaki Öğretmenlerin Demografik ve Mesleki Özellikleri*

Katılımcı	Cinsiyet	Yaş	Mesleki Deneyim (Yıl)	Yerleşim
K1	Kadın	30	8	Kırsal
K2	Kadın	31	9	Kentsel
K3	Erkek	32	10	Kırsal
K4	Kadın	33	10	Kentsel
K5	Kadın	34	11	Kırsal
K6	Erkek	35	12	Kentsel
K7	Kadın	36	13	Kırsal
K8	Kadın	37	14	Kentsel
K9	Erkek	38	14	Kırsal
K10	Kadın	39	15	Kentsel
K11	Kadın	40	15	Kırsal
K12	Erkek	41	16	Kentsel
K13	Kadın	42	16	Kırsal

(devam ediyor)

**Tablo 1** (devamı)

K14	Kadın	43	17	Kentsel
K15	Erkek	44	17	Kırsal
K16	Kadın	45	18	Kentsel
K17	Kadın	46	18	Kırsal
K18	Erkek	47	19	Kentsel
K19	Kadın	48	19	Kırsal
K20	Kadın	49	20	Kentsel
K21	Erkek	50	20	Kırsal
K22	Kadın	51	21	Kentsel
K23	Kadın	52	22	Kırsal
K24	Erkek	53	23	Kentsel
K25	Kadın	54	24	Kırsal
K26	Erkek	34	11	Kentsel
K27	Kadın	35	12	Kırsal
K28	Kadın	36	13	Kentsel
K29	Erkek	37	14	Kırsal
K30	Kadın	38	15	Kentsel
K31	Kadın	39	16	Kırsal
K32	Erkek	40	17	Kentsel
K33	Kadın	41	18	Kırsal
K34	Erkek	42	19	Kentsel
K35	Kadın	43	20	Kırsal
K36	Erkek	44	21	Kentsel
K37	Kadın	45	22	Kırsal
K38	Erkek	46	26	Kentsel

**Veri Toplama Araçları**

Bu çalışmada veri toplama tekniği olarak yarı yapılandırılmış görüşme kullanılmıştır. Araştırmanın veri toplama aracı ise, yarı yapılandırılmış görüşme tekniğine uygun olarak geliştirilen bir görüşme formudur. Görüşme formu, öncelikle eğitimde fırsat eşitliği literatürü doğrultusunda oluşturulmuş; ardından nitel araştırma ve eğitim alanında uzman iki akademisyenin görüşleri alınarak kapsam ve dil açısından gözden geçirilmiştir. Formun uygulanabilirliğini ve soruların anlaşılabilirliğini

test etmek amacıyla bir pilot görüşme gerçekleştirilmiş; pilot uygulama sonucunda bazı sorular sadeleştirilmiş, tekrar eden ifadeler çıkarılmış ve görüşme akışını güçlendirecek düzenlemeler yapılmıştır. Nihai görüşme formu, öğretmenlerin eğitimde fırsat eşitliğine ilişkin deneyimlerini, bu deneyimleri nasıl değerlendirdiklerini ve eğitimde eşitsizliğin sosyoekonomik, yapısal ve pedagojik boyutlarını nasıl anlamlandırdıklarını ortaya koymaya odaklanacak biçimde yapılandırılmıştır. Bu kapsamda görüşmeler, öğretmenlerin eğitimde fırsat eşitliği kavramına yükledikleri anlamlar, eğitim sürecinde karşılaştıkları eşitsizlik deneyimleri, sosyoekonomik koşulların öğrenci başarısı ve eğitim olanakları üzerindeki etkileri ile Kırgızistan'daki mevcut uygulamalara ilişkin değerlendirmeleri etrafında şekillendirilmiştir. Yarı yapılandırılmış görüşme formu, katılımcıların kendi görüş ve düşüncelerini ayrıntılı biçimde ifade edebilmelerine olanak tanıyacak esnek bir çerçeve sunmuştur.

### **Etik Kurul Kararı**

Bu çalışma, Helsinki Bildirgesi'ne uygun olarak yürütülmüş ve Kurumsal Etik Kurul onayı alınmıştır. Çalışmaya katılan tüm katılımcılardan bilgilendirilmiş onam alınmıştır. Ayrıca veri toplama araçları, 29 Mart 2024 tarihinde Kırgızistan-Türkiye Manas Üniversitesi Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu tarafından onaylanmıştır (Onay No: 2024.07.05, Karar No: 5). Katılımcılar, görüşmelere katılmadan önce sözlü onam vermiştir.

### **Verilerin Analizi**

Bu çalışmada veriler, yarı yapılandırılmış bir görüşme formu kullanılarak yüz yüze gerçekleştirilen tek seferlik görüşmeler yoluyla toplanmıştır. Görüşmeler, durumun bağlamını (Kırgızistan'daki okul türleri, kırsal/kentsel farklar, sosyoekonomik yapı) yansıtacak şekilde farklı bölgelerden (şehir merkezi, kırsal alanlar) ve okul türlerinden (devlet/özel) öğretmenlerle çeşitlendirilmiştir. Katılımcılara formlar doldurulmak üzere değil, görüşmeleri yönlendirmek ve standartlaştırmak amacıyla sunulmuş; veriler, araştırmacı ile katılımcı arasında diyalog şeklinde ilerleyen mülakatlar sırasında kaydedilmiştir. Bu yaklaşım, Adams (2015) tarafından vurgulandığı üzere, standart anket sorularına bağlı kalmadan katılımcıların güncel ve öngörülemeyen görüşlerini ortaya çıkarmayı sağlar. Yarı yapılandırılmış mülakatlar, önceden belirlenmiş açık uçlu sorularla başlamış, ardından "neden" ve "nasıl" gibi takip soruları sorulmak suretiyle derinlemesine keşif yapılmıştır. Bu süreç, katılımcıların düşüncelerini serbestçe ifade etmesine olanak tanırken, araştırmanın odak noktasını korumuştur. Görüşmeler, katılımcıların görüşlerini rahatça ifade edebileceği güvenli ve sessiz ortamlar (okul sınıfları veya tarafsız mekanlar) seçilerek gerçekleştirilmiştir. Ayrıca Brounéus vd. (2011) önerilerine göre araştırmacıların etik bir tutumla katılımcıların hassasiyetlerini dikkate alması sağlanmıştır. Bu ortamlar, güç dengesizliğini minimize etmek ve güven oluşturmak amacıyla titizlikle belirlenmiştir. Her mülakat yaklaşık 45-60 dakika sürmüştür, bu süre hem katılımcıların yorgunluğunu önlemek hem de yeterli

derinlikte veri toplamak için makul bir sınır olarak kabul edilmiştir. Mülakatlar, gündüz saatlerinde (genellikle okul sonrası 14:00-16:00 arası) planlanmıştır. Katılımcılara önceden çalışma amacı detaylıca açıklanmış, gönüllülük esası vurgulanmış ve herhangi bir aşamada çekilme hakkı tanınmıştır; görüşmeler esnasında ses kaydı alınmış, ardından transkripsiyonu yapılarak analiz için hazırlanmıştır. Bu yöntem, nitel araştırmalarda veri kalitesini artırırken, katılımcıların bireysel deneyimlerini doğal bir akışta ortaya koymalarını sağladığından (Jamshed, 2014) tercih edilmiştir.

Veri analizi için MAXQDA 24 programı kullanılmıştır. Görüşmeler ses kayıtlarından yazıya dökülmüş ve araştırmacılar tarafından kontrol edilerek analiz sürecine hazırlanmıştır. Veri analizi sürecinde, tematik analiz yaklaşımının temel ilkelerinden yararlanılmış; ancak analiz, tamamen tümevarımsal bir tema üretme süreci yerine, görüşme formunda yer alan araştırma odakları doğrultusunda yapılandırılmıştır. Bu kapsamda, öncelikle görüşme sorularına paralel bir analitik çerçeve oluşturulmuş, ardından katılımcı ifadeleri bu çerçeve içerisinde kodlanarak ortak örüntüler ve anlam kümeleri belirlenmiştir. Kodlama sürecinde, katılımcı deneyimlerini yansıtan ifadeler tekrar tekrar gözden geçirilmiş, benzer içerikler bir araya getirilmiş ve analitik kategoriler altında düzenlenmiştir. Böylece bulgular, öğretmenlerin eğitimde fırsat eşitliğine ilişkin deneyimlerini ve değerlendirmelerini yansıtan tematik başlıklar etrafında, yapılandırılmış ancak veri temelli bir analiz süreciyle raporlanmıştır.

### **Geçerlilik ve Güvenilirlik**

Nitel araştırmalarda, geçerlik ve güvenilirlik, araştırma sürecinin şeffaflığı, tutarlılığı ve elde edilen bulguların bağlamsal olarak anlamlı biçimde sunulmasıyla ilişkilidir (Creswell, 2013). Bu çalışmada, öğretmenlerin eğitimde fırsat eşitliğine ilişkin deneyim ve değerlendirmelerinin güvenilir biçimde analiz edilebilmesi amacıyla araştırmacı üçgenlemesi kullanılmıştır. Araştırmacı üçgenlemesi verilerin birden fazla araştırmacı tarafından bağımsız olarak incelenmesini ve analiz sürecinde yorumların karşılaştırılmasını içeren bir yaklaşımdır (Noble ve Heale, 2019). Veri analizi sürecinde, görüşme sorularına dayalı olarak oluşturulan analitik çerçeve doğrultusunda kodlama yapılmış; katılımcı ifadeleri bu çerçeve içerisinde sistematik biçimde sınıflandırılmıştır. Üç araştırmacı, görüşme dökümlerini MAXQDA 24 yazılımı kullanarak bağımsız biçimde incelemiş ve kodlama sürecinde ortaya çıkan benzerlikler ve farklılıklar karşılaştırılarak ortak bir yorum zemini oluşturulmuştur. Bu süreç, analizde yorum tutarlılığını artırmayı ve araştırmacı yanlılığını en aza indirmeyi amaçlamıştır (Guion, Diehl & McDonald, 2002).

Kodlama süreci, önceden belirlenmiş analitik başlıklar çerçevesinde yürütülmüş; MAXQDA 24'ün kodlama ve not alma özellikleri, araştırmacıların analitik kararlarını belgelendirmek ve sürecin izlenebilirliğini sağlamak amacıyla kullanılmıştır (Kuckartz & Rädiker, 2019). Araştırmacılar, analiz süreci boyunca kendi

varsayımlarını ve olası önyargılarını refleksif notlar aracılığıyla kayıt altına alarak refleksivite ilkesini gözetmişlerdir (Lincoln & Guba, 1985). Ayrıca, bulguların inandırıcılığını artırmak amacıyla seçili katılımcılarla üye kontrolü gerçekleştirilmiş; elde edilen yorumların katılımcı deneyimleriyle uyumlu olup olmadığı teyit edilmiştir (Creswell & Poth, 2018). Bu uygulamalar, çalışmanın iç tutarlılığını güçlendirmiş ve bulguların benzer bağlamlarda yorumlanabilirliğine katkı sağlamıştır.

### **Araştırmacıların Konumsallığı**

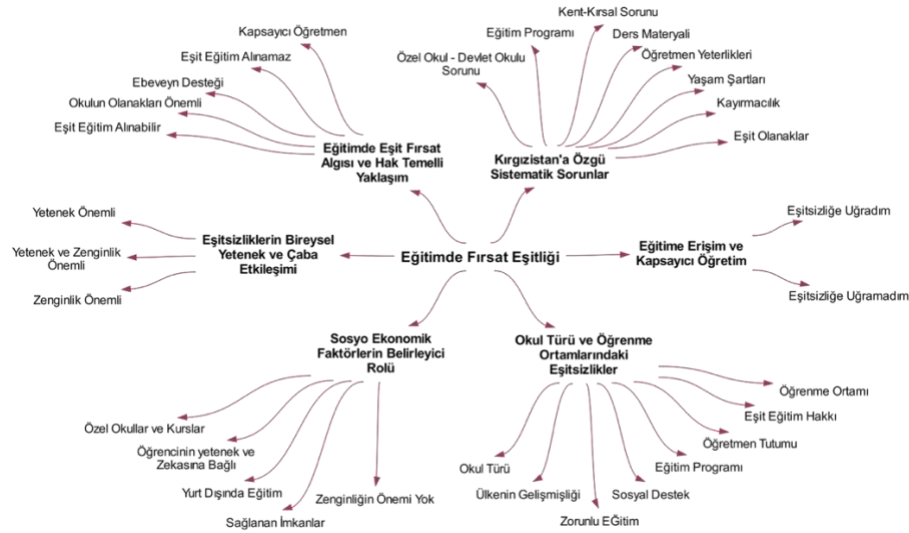
Bu çalışma iki yazarı kapsamaktadır. Düşünümsellik ruhuyla, bulguları sunmadan önce bakış açılarımızı kabul ediyoruz. Verileri toplayan ve analiz eden ilk yazar, eğitim alanında deneyimli bir araştırmacıdır. İkinci yazarın çeşitli şehirlerde kapsamlı öğretim deneyimi vardır. Her ikisi de bulguların ve çıkarımların yorumlanmasına katkıda bulunmuştur. Etnik-ırksal geçmişleri, veri yorumunu etkilemiş olabilir. Çünkü araştırmacıların etnik-ırksal kimlikleri, hangi verilere odaklanacaklarını, hangi soruları soracaklarını veya hangi analitik çerçeveleri kullanacaklarını şekillendirebilir. Etnik-ırksal azınlık gruplarıyla ilgili veriler yorumlanırken, araştırmacıların kendi kültürel varsayımları veya stereotipler, bilinçli veya bilinçsiz olarak, verilerin analizine yansiyabilir. Bu durum, örneğin, belirli temaların aşırı vurgulanmasına veya bazı bulguların göz ardı edilmesine neden olabilir. Ancak, her iki yazar da katılımcı öğretmenler adına konuşmaktan kaçınmak için mevcut önyargıları paranteze almaya çalışmıştır. Konumsallığımızın çalışmayı bir dereceye kadar etkilemiş olabileceğini kabul ediyoruz. Bunu ele almak için, örnekleme ilgili tüm yargılar, varsayımları ve önyargıları paranteze alacak şekilde belgelendi (Lincoln ve Guba, 1985).

### **Bulgular**

Bu bölümde, Kırgızistan'da görev yapan ilkökul öğretmenlerinin eğitimde fırsat eşitliğine ilişkin deneyim ve değerlendirmelerine ilişkin bulgular sunulmaktadır. Bulgular, görüşme sorularına dayalı olarak yapılandırılmış analitik çerçeve doğrultusunda, öğretmenlerin deneyimlerini öne çıkaran ana kategoriler ve bu kategoriler altında toplanan alt başlıklar çerçevesinde ele alınmıştır. Bu doğrultuda bulgular; öğretmenlerin mesleki deneyimleri, sosyoekonomik koşulların eğitim süreçlerine etkisi, öğrenci yeteneği ve başarı algıları, eğitime erişim olanakları, öğretmenlerin eğitimde fırsat eşitliğindeki rolleri ve Kırgızistan'daki mevcut uygulamalara ilişkin değerlendirmeleri başlıkları altında sunulmuştur. Her bir ana başlık altında, katılımcı ifadeleri doğrudan alıntılarla desteklenerek ayrıntılandırılmış; benzer ve ayrışan görüşler karşılaştırmalı biçimde yorumlanmıştır. Bulgulara ilişkin genel analitik çerçeve ve kategori-alt kategori ilişkileri Şekil 1'de kavramsal bir bütünlük içerisinde gösterilmektedir.

## Şekil 1

## Eğitimde Eşit Fırsatın Hiyerarşik Kod-Alt Kod Haritası



Not: Kodlar ve temalar, Kırgızistan eğitim sisteminin bağlamsal özellikleri (kırsal-kentsel ayırım, özel-devlet okulu farkı, yoksulluk) çerçevesinde yorumlanmıştır.

### Eğitimde Fırsat Eşitliğinin Hak Temelli Bir İlke Olarak Anlamlandırılması

Öğretmenlerin görüşleri, eğitimde fırsat eşitliğinin öncelikle "eşit eğitim hakkı" çerçevesinde anlamlandırıldığını göstermektedir. Katılımcıların büyük bir bölümü, eğitimi evrensel bir insan hakkı olarak tanımlamakta ve devletin bu hakkı tüm bireyler için adil biçimde güvence altına alması gerektiğini vurgulamaktadır. Bu durumu bir öğretmen, "Her insanın eğitim alma hakkı vardır ve aldığı eğitimi gelecekteki çocuklara layıkıyla aktarması gerekir. Onlara bilgiyi hayatta nasıl kullanacaklarını ve yayacaklarını öğretmelidir" (K11) sözleriyle ifade etmiştir. Benzer şekilde başka bir katılımcı, "Her bir vatandaş eğitim almaya hakkı var" (K10) diyerek hak temelli yaklaşım dile getirmiştir.

Bununla birlikte bazı öğretmenler, hak temelli eşitlik anlayışının uygulama boyutuna ilişkin eleştirel değerlendirmelerde bulunmuştur. Zorunlu eğitime yapılan vurgu, eğitimin kapsayıcı biçimde yapılandırılması gerekliliğine işaret ederken, bireysel farklılıkların yeterince gözetilmediğine yönelik görüşler de dile getirilmiştir. Örneğin bir katılımcı "Bütün gençler 12 yıllık eğitim almaya zorunludur" (K9) ifadesiyle zorunluluk boyutunu öne çıkarırken; başka bir öğretmen, "Eşit eğitim doğru

*değil, her birey kendi yeteneğine göre dersleri seçmeli"* (K34) diyerek fırsat eşitliğinin bireysel farklılıkları dikkate alacak şekilde yeniden düşünülmesi gerektiğini vurgulamıştır. Bu görüşler, öğretmenlerin eğitimde fırsat eşitliğini ilkesel düzeyde desteklemekle birlikte, uygulamada bu ilkenin nasıl hayata geçirildiğine dair farklı ve zaman zaman eleştirel değerlendirmelere sahip olduklarını göstermektedir.

### **Okul Türü ve Öğrenme Ortamları Üzerinden Üretilen Yapısal Eşitsizlikler**

Görüşmelerde öğretmenler, eğitimde fırsat eşitliğine ilişkin eşitsizlikleri sıklıkla okul türü ve öğrenme ortamlarına bağlı altyapı farklılıkları üzerinden değerlendirmiştir. Katılımcılar, özellikle kırsal ve kentsel bölgelerdeki okullar ile devlet ve özel okullar arasındaki fiziki imkânlar ve donanım düzeylerindeki farklılıkların eğitim sürecini doğrudan etkilediğini ifade etmişlerdir. Bu durumu bir öğretmen, *"Tüm okulların koşulları eşit olmalıdır. Şehir ya da köy farkı olmadan, aynı sınıflar, bilgisayar laboratuvarları ve spor salonları olmalıdır"* (K7) sözleriyle dile getirmiştir. Benzer şekilde başka bir katılımcı, *"Özel ve devlet okul olmasına rağmen herkese aynı eğitim alma fırsatları olması gerek"* (K6) ifadesiyle okul türüne bağlı farklılıkların giderilmesi gerektiğine dikkat çekmiştir.

Öğretmenlerin bazıları, altyapı ve donanım eksikliklerinin öğrencilerin öğrenme süreçlerini sınırlandırdığını vurgulamıştır. *"Ülkede bütün okullarda aynı olanakları sağlanması gerekli ve aynı eğitim programı ile çalışmalı"* (K3) ifadesi, özellikle teknolojik donanım ve fiziksel imkânlardaki yetersizliklerin öğretim sürecine yansıdığını göstermektedir. Kırsal ve kentsel okullar arasındaki farklara dikkat çeken bir katılımcı ise *"Kırsal ve şehir okullarında hiç ayırım yapılmadan aynı eğitim alınması gerek"* (K5) diyerek bölgesel eşitsizliklerin öğretmenler tarafından belirgin bir sorun alanı olarak değerlendirildiğini ortaya koymuştur. Bu görüşler, öğretmenlerin eğitimde fırsat eşitliğini büyük ölçüde okul türü ve öğrenme ortamlarının sunduğu koşullar çerçevesinde anlamlandırdıklarını göstermektedir.

### **Sosyoekonomik Kaynakların Eğitimsel Fırsatları Biçimlendirmesi**

Öğretmen görüşleri, sosyoekonomik koşulların eğitimde fırsat eşitliği bağlamında özellikle öğrencilerin eğitim sürecinde yararlanabildikleri ek imkânlar üzerinden anlamlandırıldığını göstermektedir. Katılımcılar, ailelerin ekonomik olanaklarının; özel okullara devam etme, kurs ve özel derslere erişim gibi destekleyici eğitim fırsatlarını doğrudan etkilediğini ifade etmişlerdir. Bu durumu bir öğretmen, *"Zenginlerin çocukları ek olarak ders alabilir"* (K1) sözleriyle dile getirirken; bir başka katılımcı, ekonomik imkânların farklı öğrenme ortamlarına erişimi kolaylaştırdığını belirterek, *"Zenginler her çeşit kurslara katılarak kendi fırsatlarını kullanıyorlar, özel okullarda okuyarak çeşitli kurslara giderek kendilerini geliştirme şansı çok"* (K22) ifadesini kullanmıştır. Benzer biçimde, *"Zengin çocukların iyi bir eğitim alabilmeleri için imkanları diğer insanlara göre daha fazla olduğu için ek*

*derslere gidiyorlar, özel okullara gidebiliyorlar"* (K4) görüşü, sosyoekonomik koşulların eğitim olanaklarına erişimde önemli bir farklılaşma yarattığını ortaya koymaktadır.

Bununla birlikte, az sayıda öğretmen, eğitimde başarının yalnızca ekonomik imkânlarla açıklanamayacağını vurgulamış ve bireysel çaba ile yetiştirilme biçiminin önemine dikkat çekmiştir. "*Zenginlikte değil, çocuğun kendisinde ve yetişmesinde*" (K13) ifadesi, sosyoekonomik faktörlerin etkisini kabul etmekle birlikte, eğitimde eşitlik idealinin bireysel özellikler üzerinden de değerlendirildiğini göstermektedir. Bu görüşler birlikte ele alındığında, öğretmenlerin büyük ölçüde sosyoekonomik koşulları eğitim fırsatlarına erişimde belirleyici bir unsur olarak gördükleri, ancak bu etkinin mutlak olmadığına ilişkin daha sınırlı karşıt değerlendirmelerin de mevcut olduğu anlaşılmaktadır.

### **Bireysel Çaba ve Yeteneğin Yapısal Sınırlılıklarla Karşılaşması**

Öğretmenlerin görüşleri, eğitimde fırsat eşitliği tartışmalarında bireysel yetenek ve çabanın önemli bir unsur olarak kabul edildiğini; ancak bu unsurların sosyoekonomik koşullardan bağımsız düşünülmediğini göstermektedir. Katılımcıların bir bölümü, öğrencilerin akademik başarılarında bireysel isteğin ve çalışmanın belirleyici olduğuna dikkat çekmiştir. Bu durumu bir öğretmen, "*Eğer öğrencinin okuma isteği olursa o zaman zengin veya fakirliğine olmasına bağlı değil*" (K15) sözleriyle ifade etmiştir.

Bununla birlikte öğretmenlerin önemli bir kısmı, sosyoekonomik sınırlılıkların bireysel çaba ve yeteneğin eğitim sürecine yansımaları kısıtladığını vurgulamıştır. "*Yoksulluk zeki öğrencileri etkiliyor. İstedikleri konuları derinlemesine incelemek için paraya ihtiyaçları vardır, eğer paraları yoksa sadece kendi güçlerine güvenirlir*" (K4) ifadesi, ekonomik koşulların öğrenme fırsatlarını daraltabildiğine işaret etmektedir. Bazı öğretmenler ise mevcut okul koşullarında ekonomik yetersizliklere rağmen öğrencilerin eğitimlerini sürdürebildiklerini belirtmiş; "*maddi durumu olmasa bile eğitim alabilirler*" (K12) görüşü bu durumu yansıtmıştır. Ancak bu tür değerlendirmelerin sınırlı kaldığı, "*Ne kadar zeki olursa olsun, bazen yoksulluk büyük bir engel oluşturur*" (K5) ifadesinde olduğu gibi, liyakat ve çaba vurgusunun pratikte çeşitli yapısal sınırlılıklarla karşılaştığı yönündeki görüşlerin daha baskın olduğu görülmektedir. Bu bulgular, öğretmenlerin bireysel yetenek ve çabayı önemsemekle birlikte, eğitimde fırsat eşitliğinin sağlanmasında sosyoekonomik koşulların belirleyici bir bağlam oluşturduğunu düşündüklerini ortaya koymaktadır.

### **Eğitime Erişimde Kırsal ve Sosyoekonomik Kırılganlıklar**

Öğretmenlerin önemli bir kısmı, eğitimde fırsat eşitliği bağlamında özellikle yoksulluk ve kırsal yaşam koşullarıyla ilişkili erişim sınırlılıklarının deneyimlendiğini ifade etmiştir. Katılımcılar, bu tür eşitsizliklerin yalnızca bireysel akademik

deneyimlerle sınırlı olmadığını, aynı zamanda öğrencilerin içinde buldukları sosyal ve coğrafi koşullarla yakından ilişkili olduğunu vurgulamıştır. Bu değerlendirmeler, eğitime erişimin öğretmenler tarafından yapısal ve çevresel faktörler çerçevesinde ele alındığını göstermektedir.

Kırsal ve kentsel alanlar arasındaki farklılıklar, öğretmenlerin erişim ve kapsayıcılık tartışmalarında öne çıkardıkları temel boyutlardan biridir. Kırsal bölgelerdeki öğrencilerin eğitim olanaklarına erişimde dezavantajlı konumda bulunduğu yönündeki görüşler, öğretmenler arasında yaygındır. Bu durumu bir katılımcı, "*imkanlardan eşit yararlanamıyorlar*" (K20) ifadesiyle özetlemiştir. Buna karşılık, eğitimde eşitsizlik yaşanmadığını belirten değerlendirmeler sınırlı sayıda kalmıştır. Bu bulgular, öğretmenlerin eğitime erişimi bireysel tercihlerden ziyade, öğrencilerin yaşadıkları çevre ve sosyoekonomik koşullarla ilişkili bir mesele olarak ele aldıklarını ortaya koymaktadır.

### **Kırgızistan Eğitim Sisteminde Yapısal Eşitsizlikler ve Kurumsal Sorunlar**

Öğretmenlerin Kırgızistan'daki eğitim sistemine ilişkin değerlendirmeleri, eğitimde fırsat eşitliğinin sağlanmasını güçleştiren çeşitli yapısal sorunlara odaklanmaktadır. Katılımcılar, özellikle okullar arasındaki altyapı farklılıkları ve nitelikli öğretmenlerin belirli okul türlerinde yoğunlaşmasını, eğitimde eşitsizliği derinleştiren temel unsurlar olarak dile getirmiştir. Bu durumu bir öğretmen, "*Kırgızistan'da eşit eğitim sisteminin henüz tam olarak kurulmadığını düşünüyorum. Çünkü birçok okul teknik açıdan hiçbir şekilde donatılmamışken, bazı okullar donatılmış durumda*" (K26) sözleriyle ifade etmiştir. Bu tür değerlendirmeler, öğretmenlerin eğitimde fırsat eşitliğini büyük ölçüde fiziki ve kurumsal koşullar üzerinden anlamlandırdıklarını göstermektedir (Gul, 2019).

Bazı katılımcılar, eğitim sisteminde adil işleyişi zedelediğini düşündükleri uygulamalara da dikkat çekmiştir. Özellikle kayırmacılık ve ilişkiler ağına dayalı uygulamalar, eğitimde eşitliğin önündeki engellerden biri olarak değerlendirilmiştir. Bir öğretmenin "*Bizde tam olarak işlemediğini düşünüyorum. Yolsuzluk, akraba kayırma, tanıdık ilişkileri hala ağır basıyor*" (K28) ifadesi, bu tür yapısal sorunların öğretmenler tarafından nasıl algılandığını ortaya koymaktadır.

Kırsal ve kentsel alanlar arasındaki farklar da öğretmenlerin sistem düzeyindeki eşitsizliklere ilişkin değerlendirmelerinde önemli bir yer tutmaktadır. "*Şehirdeki özel okullarda daha derin bir eğitim veriliyor, oysa kırsal alanlardaki okullarda eğitim seviyesi daha düşük*" (K7) şeklindeki görüşler, bölgesel farklılıkların öğretmenler tarafından eğitimde fırsat eşitliğini sınırlayan yapısal bir sorun olarak ele alındığını göstermektedir. Bu bulgular, öğretmenlerin Kırgızistan'daki eğitim sistemini değerlendirirken bireysel deneyimlerin ötesinde, kurumsal işleyiş ve yapısal koşulları merkeze aldıklarını ortaya koymaktadır.

### Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu çalışma, Kırgızistan'daki ilkökul öğretmenlerinin eğitimde fırsat eşitliğini büyük ölçüde yapısal koşullar, sosyoekonomik farklılıklar ve eğitime erişim imkânları çerçevesinde değerlendirdiklerini ortaya koymaktadır. Öğretmenler, eğitimde fırsat eşitliğini ilkesel düzeyde güçlü biçimde desteklemekle birlikte, bu ilkenin uygulamada okul türü, bölgesel farklılıklar ve öğrencilerin içinde buldukları sosyal çevre nedeniyle önemli ölçüde sınırlandırıldığını ifade etmektedir. Bulgular, bireysel çaba ve yetenek vurgusunun öğretmen söylemlerinde yer almakla birlikte, bu unsurların sosyoekonomik ve kurumsal koşullardan bağımsız ele alınmadığını göstermektedir. Bu yönüyle çalışma, Kırgızistan'daki eğitimde fırsat eşitliği tartışmalarına, öğretmen deneyimlerine dayalı bütüncül ve bağlamsal bir perspektif sunmaktadır.

Eğitimde fırsat eşitliği, uluslararası insan hakları söylemi ve çağdaş eğitim politikalarında evrensel bir ilke olarak kabul edilmektedir. Eğitim hakkının cinsiyet, sağlık durumu, etnik köken, dil ya da sosyoekonomik konumdan bağımsız biçimde tüm bireyler için güvence altına alınması gerektiği yönündeki bu normatif çerçeve, birçok ülkede olduğu gibi Kırgızistan'da da eğitim politikalarının temel referans noktalarından biridir. Ancak eğitimde fırsat eşitliğinin normatif düzeyde güçlü biçimde tanımlanması, bu ilkenin uygulamada sorunsuz biçimde hayata geçirildiği anlamına gelmemektedir. Alanyazında da vurgulandığı üzere, fırsat eşitliği yalnızca eğitime erişimle sınırlı bir mesele değildir; eğitim kalitesi, öğrenme ortamları ve pedagojik süreçlerle birlikte ele alınması gereken çok boyutlu bir olgudur (UNESCO, 2020).

Bu durum, eğitimde fırsat eşitliği söylemi ile sınıf içi ve okul düzeyindeki pratikler arasındaki mesafeyi görünür kılmaktadır. Öğretmenlerin bu mesafeyi doğrudan deneyimleyen aktörler olarak, eşitlik ilkesini yalnızca bireysel tutumlar üzerinden değil, içinde yer aldıkları kurumsal ve toplumsal bağlam çerçevesinde değerlendirdikleri görülmektedir. Bu bağlamda öğretmenlik, bilgi aktarımının ötesinde, farklılıkların tanındığı ve eğitim süreçlerine dâhil edildiği kapsayıcı bir pedagojik pratiği gerektirmektedir (Hargreaves, 2003). Ancak bu kapsayıcı rol, öğretmenlerin bireysel iyi niyetleri ya da mesleki farkındalıklarıyla sınırlı biçimde sürdürülebilir değildir.

Çalışmanın bulguları, eğitimde fırsat eşitliğinin sağlanmasına yönelik beklentilerin öğretmenler üzerinde yoğunlaşmasının, eşitlik ilkesinin yapısal boyutlarını görünmez kılma riskini beraberinde getirdiğini göstermektedir. Öğretmenlerin eşitlik ilkesine yönelik farkındalıkları ve bireysel çabaları önemli olmakla birlikte, bu çabaların etkisi eğitim sisteminin sunduğu kaynaklar, okul altyapısı ve bölgesel koşullar tarafından sınırlandırılmaktadır. Bu durum, eğitimde fırsat eşitliğine ilişkin sorumluluğun bireysel aktörlere devredilmesi yerine, yapısal düzenlemeler bağlamında ele alınması gerektiğine işaret etmektedir (İsmailbekova ve Gül, 2025).

Alanyazında ailelerin sosyoekonomik ve kültürel kaynaklarının öğrencilerin eğitim süreçleriyle ilişkili olduğu sıklıkla vurgulanmakla birlikte, bu ilişkinin eşitsizliğin nedenlerinden ziyade sonuçlarından biri olduğu yönünde güçlü eleştiriler bulunmaktadır (Sirin, 2005; Lareau, 2011). Aile katılımını eğitimde fırsat eşitliğinin temel koşulu olarak konumlandırmak, devletin ve eğitim sisteminin eşitlik sağlama sorumluluğunu arka plana itme ve yapısal eşitsizlikleri bireysel aile pratiklerine indirgeme riskini taşımaktadır. Bu bağlamda, aileye atfedilen rollerin, sosyoekonomik eşitsizliklerin yeniden üretimine nasıl zemin hazırladığı eğitim sosyolojisi literatüründe eleştirel biçimde tartışılmaktadır.

Kırgızistan bağlamında elde edilen bulgular, eğitime erişim ve eğitim kalitesindeki farklılıkların yalnızca bireysel aile tercihleri ya da destek düzeyleriyle açıklanamayacağını; okul altyapısı, öğretmen dağılımı ve bölgesel kaynak eşitsizlikleri gibi yapısal faktörlerin belirleyici olduğunu göstermektedir (Abdoubaeova, 2020). Bu yönüyle çalışma, eğitimde fırsat eşitliğini sağlama sorumluluğunun aileler üzerinden yeniden tanımlanmasının, eşitsizliğin üretim ve yeniden üretim süreçlerini göz ardı etme riski taşıdığını ortaya koymaktadır. Fırsat eşitliği, ancak kamusal ve yapısal bir sorumluluk olarak ele alındığında anlamlı biçimde tartışılabilir bir hedef hâline gelmektedir.

Çalışmanın bulguları, eğitime eşit erişimin öğretmenlerin kapsayıcı tutumları ve pedagojik yaklaşımlarıyla yakından ilişkili olduğunu ortaya koymakla birlikte, bu ilişkinin yapısal koşullardan bağımsız düşünülmemeyeceğini göstermektedir. Öğretmenlerin sınıf içi uygulamaları öğrencilerin motivasyonu ve öğrenme süreçleri üzerinde belirleyici bir etkiye sahiptir. Nitekim Erduran'ın (2023) çalışması, öğretmen tutumları ve pedagojik stratejilerin öğrenci başarısını anlamlı biçimde etkilediğini ortaya koymaktadır. Ancak bu etki, öğretmenlerin bireysel çabalarının ötesinde, içinde buldukları okul ortamı ve eğitim sisteminin sunduğu olanaklarla sınırlandırılmaktadır.

Bu noktada, Rawls'un adalet yaklaşımı çerçevesinde eğitimde fırsat eşitliği tartışmaları, öğretmenlerin rolünü tek başına yeterli bir çözüm olarak ele almanın sınırlılıklarını görünür kılmaktadır. Rawls'un vurguladığı üzere, yalnızca eşit başlangıç koşullarının tanımlanması, derin sosyoekonomik eşitsizliklerin yarattığı dezavantajları ortadan kaldırmaya yetmemektedir. Bu durum, öğretmenlerin kapsayıcı ve destekleyici pedagojik pratiklerinin, sosyoekonomik açıdan dezavantajlı öğrenciler için telafi edici bir işlev görebileceğini; ancak bu telafinin yapısal eşitsizlikleri bütünüyle aşacak bir kapasiteye sahip olmadığını göstermektedir.

Çalışmada öne çıkan bir diğer bulgu, eğitimde fırsat eşitliğini sınırlayan önemli faktörlerden birinin kırsal-kentsel ayrım olduğudur. Kırsal alanlardaki okulların altyapı yetersizlikleri, öğretmen eksikliği ve sınırlı eğitim materyalleri, eşit eğitime erişimi zorlaştıran temel etmenler arasında yer almaktadır (Petek ve Önder, 2015). Bu durum, coğrafi olarak dağınık bir yapıya sahip olan Kırgızistan'da daha belirgin hâle gelmektedir (Valeeva, 2018). Bulgular, eğitime eşit erişimin yalnızca okul içi

uygulamalarla değil, aynı zamanda bölgesel ve sosyoekonomik yapıların dönüştürülmesiyle mümkün olabileceğini göstermektedir.

Sosyoekonomik eşitsizliklerin eğitimde fırsat eşitliğini derinleştirdiği, hem bu çalışmanın bulgularında hem de alanyazında güçlü biçimde ortaya konmaktadır. Düşük gelirli ailelerin çocukları, okul seçimi, eğitim materyallerine erişim ve destekleyici öğrenme ortamları açısından önemli dezavantajlarla karşı karşıya kalmaktadır (Valeeva, 2018; Şahin, 2019; Alieva ve Kovyazina, 2020). Bu eşitsizlikler, yalnızca ulusal düzeyde değil, küresel ölçekte de eğitim fırsatlarının dağılımını etkilemektedir. Yurt dışı eğitim olanaklarına erişim gibi fırsatlar, belirli sosyoekonomik gruplarla sınırlı kaldığında, eğitimde fırsat eşitliğinin uygulanabilirliği ciddi biçimde zayıflamaktadır (Özsoy, 2002).

Sonuç olarak bu çalışma, Kırgızistan'da eğitimde fırsat eşitliğinin öğretmenlerin bireysel çabalarıyla sınırlı olmayan; yapısal, sosyoekonomik ve bölgesel eşitsizliklerle iç içe geçmiş bir sorun alanı olduğunu ortaya koymaktadır. Eğitimde fırsat eşitliğinin sağlanması, yalnızca okul içi reformları ya da bireysel pedagojik yaklaşımları değil, aynı zamanda kamusal sorumluluğu ve yapısal dönüşümü merkeze alan bütüncül bir yaklaşımı gerektirmektedir. Bu çerçevede çalışma, eğitimde fırsat eşitliğini, bireysel aktörlerin iyi niyetine indirgmeden, toplumsal ve kurumsal bağlam içinde yeniden düşünmeye katkı sunmaktadır.

Kırgızistan'daki öğretmenlerin EFE hakkındaki görüşleri, eğitim sistemindeki yapısal ve sosyoekonomik sorunların derinliğini ortaya koymaktadır. Öğretmenler, devlet okullarındaki maddi ve altyapısal eksiklikleri vurgulamıştır. Kırsal okulların fiziksel ve teknolojik altyapısını iyileştirmek için özel fonlar ayrılarak eğitim bütçesi artırılmalıdır. Kırsal okulların kentsel okullara kıyasla daha az kaynak sunduğu görülmüştür. Nitelikli öğretmenleri kırsal bölgelere çekmek için maaş artışları ve konut desteği gibi teşvik programları geliştirilebilir. Çalışma, düşük sosyoekonomik geçmişe sahip çocukların özel okullara ve ek derslere erişimde karşılaştıkları dezavantajları ortaya koymuştur. Ücretsiz eğitim materyalleri, burslar ve ek ders olanaklarının sağlanması bu eşitsizlikleri azaltabilir. Öğretmenlerin kapsayıcı bir eğitim yaklaşımı benimsemelerinin önemi vurgulanmıştır. Öğretmenlere çeşitliliğe duyarlı ve eşitlikçi pedagojik uygulamalar konusunda düzenli mesleki gelişim eğitimleri verilmelidir. Öğretmenler ayrıca kayırmacılığın EFE'ye Zarar verdiğini belirtmişlerdir. Öğretmen atamaları ve kaynak tahsisi için şeffaf ve objektif mekanizmalar oluşturulabilir. Bu öneriler, Kırgızistan'da daha adil ve kapsayıcı bir eğitim sistemi oluşturmayı amaçlamaktadır.

## References

- Abdoubayetova, A. (2020). Secondary schools and inequality: Navigating the fragmented landscape of educational choices in Bishkek, Kyrgyzstan. *Central Asian Affairs*, 7(1), 80–110. <https://doi.org/10.30965/22142290-0701003>
- Adams, W. C. (2015). Conducting semi-structured interviews. In *Handbook of Practical Program Evaluation* (pp. 492–505). Wiley. <https://doi.org/10.1002/9781119171386.ch19>
- Aitbaeva, J. (2024). Constitutional and legislative guarantees of the rights of the child in the Kyrgyz Republic. *Вестник Омского Государственного Университета. Право*, 1(4), 11–17. <https://doi.org/10.52754/16948661>
- Alieva, S., & Kovyazina, K. (2020). Kaliteli ortaöğretime erişimde eşitsizlik endeksi. [Index of inequality in access to quality secondary education]. [https://www.soros.kz/ru/index-of-inequality-in-access-to-quality-secondary-education\\_study/](https://www.soros.kz/ru/index-of-inequality-in-access-to-quality-secondary-education_study/)
- Alimbekov, A. (2021). *The Education System of the Kyrgyz Republic*. Academic Council of the Kyrgyz Academy of Education Press.
- Aslanargun, E. (2022). Eğitimde fırsat eşitsizliğinin fırsat eşitsizliğinin nedeni olarak okul/ öğretmen etkisizliği ve aile katılımı [School / teacher ineffectiveness and parent participation as a matter of unequal educational opportunity]. *Alanyazın*, 1(1), 63–71.
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Braun, V., & Clarke, V. (2012). Thematic analysis. In H. Cooper, P. M. Camic, D. L. Long, A. T. Panter, D. Rindskopf, & K. J. Sher (Eds.), *APA handbook of research methods in psychology* (pp. 57–71). American Psychological Association.
- Brounéus K., Höglund K., & Öberg M. (2011). Understanding peace research: Methods and challenges. In K. Höglund & M. Öberg (Eds.), *In-depth interviewing: The process, skill and ethics of interviews in peace research* (pp. 130–145). Routledge.
- Creswell, J. W. (2013). *Qualitative Inquiry and research design choosing among five approaches* (3rd Ed). Sage Publications.
- Creswell, J. W., & Poth, C. N. (2018). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches* (4th ed.). Sage Publications.
- Erduran, Ö. (2023). Öğretmenin öğrenci başarısındaki rolü üzerine bir inceleme [A

- study on the role of the teacher in student achievement]. Karacagil, Z., Bulut., M (Eds.), *Sosyal Bilimlerde Güncel Tartışmalar 11 içinde* (s. 1017-1028). Bilgin Kültür Sanat Yayınları.
- Garces-Voisinat, J. P. (2016). Equality of opportunity in education: a case study of Chile and Norway. *Journal of Economics and Political Economy*, 3, 142–150.
- Guion, L. A., Diehl, D. C., & McDonald, D. (2002). *Triangulation: Establishing the validity of qualitative studies* (FCS6014; Department of Family, Youth and Community Sciences). <http://edis.ifas.ufl.edu>
- Gul, Y. E. (2019). Kyrgyzstan universities' profile in terms of preparing students for the future: Student opinions. *Asian Journal of Education and Training*, 5(1), 97–105. <https://doi.org/10.20448/journal.522.2019.51.97.105>
- Gül, Y. E., & Yeşil, R. (2024). The development and initial tests for the psychometric properties of the Equal Opportunity in Education Scale. *Problems of Education in the 21st Century*, 82(3), 353–370. <https://doi.org/10.33225/pec/24.82.353>
- Gürel, D. & Çetin, T. (2017, December). Eşitlik Kavramı Bağlamında Yeni Sosyal Bilgiler Öğretim Programlarının İncelenmesi [An Examination of the New Social Studies Curricula in the Context of the Concept of Equality]. 3. Kıbrıs Uluslararası Eğitim Araştırmaları Kongresi (KEAB), Gazimağusa, Kıbrıs (KKTC).
- Hargreaves, A. (2003). *Teaching in the knowledge society: Education in the age of insecurity*. Teachers College Press.
- İsmailbekova, A., & Gül, Y. E. (2025). Equality of opportunity in education in the Kyrgyz Republic. *Universum: Psychology and Education*, 12(1), 120–132. <https://cyberleninka.ru/article/n/ravenstva-vozmozhnostey-v-obrazovanii-v-kyrgyzskoy-respublike>
- Jamshed, S. (2014). Qualitative research method-interviewing and observation. *Journal of Basic and Clinical Pharmacy*, 5(4), 87–88. <https://doi.org/10.4103/0976-0105.141942>
- Kuckartz, U., & Rädiker, S. (2019). *Analyzing qualitative data with MAXQDA: Text, audio, and video*. Springer.
- Küçüksüleymanoğlu, R. (2025). Principles of Equality. In G. G. Alabay & Ç. Çelik (Eds.), *Creating Positive and Inclusive Change in Educational Environments* (pp. 23–52). IGI Global. <https://doi.org/10.4018/979-8-3693-5782-8.ch002>
- Lareau, A. (2011). *Unequal childhoods: class, race, and family life*. University of California Press.
- Lincoln, P. Z. (2015). Educational equality or educational equity. *NUCB JOURNAL*

*of Economics and Information Science*, 60(1), 187–203.

- Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. Sage Publications.
- Mehta, B. S., Srivastava, R., & Dhote, S. (2025). Inequality of Opportunity in Education. In B. S. Mehta, R. Srivastava, & S. Dhote (Eds.), *Predicting Inequality of Opportunity and Poverty in India Using Machine Learning* (pp. 111–133). Springer. [https://doi.org/10.1007/978-981-96-2544-4\\_5](https://doi.org/10.1007/978-981-96-2544-4_5)
- Merriam, S. B. (2013). *Nitel araştırma: Desen ve uygulama için bir rehber* [*Qualitative research: A guide for design and application*]. Nobel Yayın Dağıtım.
- Murphy, P. K., Delli, LA. M., & Edwards, M. N. (2004). The good teacher and good teaching: comparing beliefs of second-grade students, preservice teachers, and inservice teachers. *The Journal Of Experimental Education*, 72(2), 69–92.
- Noble, H., & Heale, R. (2019). Triangulation in research, with examples. *Evidence Based Nursing*, 22(3), 67–68. <https://doi.org/10.1136/ebnurs-2019-103145>
- Nyimbili, F., & Nyimbili, L. (2024). Types of purposive sampling techniques with Their Examples and application in qualitative research studies. *British Journal of Multidisciplinary and Advanced Studies*, 5(1), 90–99. <https://doi.org/10.37745/bjmas.2022.0419>
- O'Connor, C., & Joffe, H. (2020). Intercoder reliability in qualitative research: Debates and practical guidelines. *International Journal of Qualitative Methods*, 19. <https://doi.org/10.1177/1609406919899220>
- Özsoy, S. (2002). *Yükseköğretimde hakkaniyet ve eşitlik sorunsalı: Türkiye'deki finansal yapıyla ilgili bir çözümleme* [*The problem of equity and equality in higher education: an analysis related to the financial structure in Turkey*]. [Doctoral dissertation, Ankara University].
- Petek, H., & Önder, E. (2015). Ortaokulların fırsat ve imkan eşitliği açısından değerlendirilmesi (Burdur il örneği) [Evaluation of secondary schools in terms of the equality of opportunity in education]. *International Journal of Social Sciences and Education Research*, 1(3), 908–920.
- Polat, Ü. (2024). Eğitimde fırsat eşitliği [Equality of opportunity in education]. In Y. E. Gül & R. Yeşil (Eds.), *Eğitim ve Öğretimde Çağdaş Yaklaşımlar, Modeller* (pp. 266–287). Nobel akademi.
- Şahin, H. (2019). *Türkiye'de eğitimde fırsat eşit(siz)liği ve bireylerin eğitim kararları: Ardahan ve Karabük örneği*. [(In)equality of opportunity in education in turkey and education decisions of individuals: The case of Ardahan and Karabük]. [Doctoral dissertation, İstanbul University].
- Şensoy, P. Ç. (2022). Anayasa ve uluslararası sözleşmelerde 23 eğitim hakkı: insan

hakları ve fırsat eşitliği bağlamında bir inceleme [Right to education in the constitution of the republic of Turkey and international agreements: an examination in the context of human rights and opportunity equality]. *Alanyazın Eğitim Billimleri Eleştirel İnceleme Dergisi*, 21–47.

- Sirin, S. R. (2005). Socioeconomic status and academic achievement: a meta-analytic review of research. *Review of Educational Research*, 75(3), 417–453.
- Stake, R. (2003). Case studies. In N. K. L. Y. S. Denzin (Ed.), *Strategies of qualitative inquiry* (2nd Ed, pp. 134–164). Sage Publication. <https://www.sfu.ca/~palys/Stake2003-CaseStudies.pdf>
- Stat Kğ. (2024, July 26). *Poverty rate*. National Statistical Committee of the Kyrgyz Republic. <https://stat.gov.kg/en/gendernaya-statistika/uroven-zhizni/uroven-bednosti/>
- Tunç, S. (1969). *Türkiye’de eğitim eşitsizliği [Educational inequality in Turkey]*. Başnur Matbaası.
- Turner, B. (1997). *Eşitlik [Equality]*. Dost Kitabevi.
- UN. (2022). *Convention on the Protection of the Rights of the Child*. United Nations. <https://docs.un.org/ru/CRC/C/KGZ/5-6>
- Ünal, I., & Özsoy, S. (1998). Modern Türkiye’nin sisypnos miti: Eğitimde fırsat eşitliği [The Sisyphus myth of modern Turkey: Equality of opportunity in education]. In 75. *Yılda Eğitim* (pp. 39–72). Türkiye Ekonomik ve Toplumsal Tarih Vakfı Yayınları.
- UNESCO. (2018). *Handbook on measuring equity in education*. <https://uis.unesco.org/sites/default/files/documents/handbook-measuring-equity-education-2018-en.pdf>
- UNESCO. (2020). *Global Education Monitoring Report 2020: Inclusion and education: All means all*. Paris. UNESCO. <https://doi.org/10.54676/JJNK6989>
- UNESCO. (2021). *Global Education Monitoring Report 2021: Inclusion and education: All means all*. <https://doi.org/10.54676/JJNK6989>
- UNICEF. (2022). *The education joint sector review in the Kyrgyz Republic*. <https://www.unicef.org/kyrgyzstan/media/8021/file/EducationJointSectorReview.pdf>
- Valeeva, A. (2018, October 15). *Central Asian Bureau for Analytical Reporting*. What Are the Threats Posed by the Secondary Education Crisis in Kyrgyzstan? <https://cabar.asia/ru/chem-grozit-krizis-srednego-obrazovaniya-v-kyrgyzstane>
- Yin, R. (2014). *Case study research: Design and methods* (5th ed.) Sage.

## Ethical and Author Declarations | Etik ve Yazar Beyanları

### Graduate Thesis Information

This study is derived from the master's thesis titled "Teachers' Views on Equality of Opportunity in Education in Kyrgyzstan Among Those with Diverse Socio-Cultural Characteristics" completed by Aida İsmailbekova under the supervision of Assoc. Prof. Dr. Yavuz Ercan Gül.

### Authors' Contributions

The first author conducted the research, collected the data, and drafted the initial version of the manuscript. The second author contributed to the development of the theoretical framework; participated in writing the discussion, conclusion, and recommendations sections; supervised the study; and provided critical feedback. Both authors contributed to the final version of the manuscript.

### Conflict of Interest

The authors declare that they have no competing interests relevant to the content of this article.

### Ethical Approve

The planning and implementation of this research were approved by the Scientific Research and Publication Ethics Committee of Kyrgyzstan-Turkey Manas University with the decision dated 29 March 2024 and numbered 2024.07.05/5.

### Use of Artificial Intelligence

No artificial intelligence tools were used during the writing, analysis, or data processing stages of the study.

### Lisansüstü Tez Bilgileri

Bu çalışma, Aida İsmailbekova'nın Doç. Dr. Yavuz Ercan Gül'ün danışmanlığında tamamladığı, "Kırgızistan'da Farklı Sosyo-Kültürel Özelliklere Sahip Öğretmenlerin Eğitimde Fırsat Eşitliğine İlişkin Görüşleri" başlıklı yüksek lisans tezinden türetilmiştir.

### Yazarların Katkı Düzeyleri

Bu çalışmada birinci yazar araştırmayı yürütmüş, verileri toplamış ve makalenin ilk taslağını oluşturmuştur. İkinci yazar, çalışmanın kuramsal çerçevesine, sonuç, tartışma ve öneriler bölümünün yazımına katkıda bulunmuş, ayrıca çalışmayı denetleyerek eleştirel geri bildirim sağlamıştır. Her iki yazar da makalenin son hâline katkıda bulunmuştur.

### Çıkar Çatışması Beyanı

Yazarların, bu makalenin içeriğiyle ilgili beyan edilecek herhangi bir çıkar çatışması bulunmamaktadır.

### Etik Onay

Bu araştırmanın planlanması ve yürütülmesi, Kırgızistan-Türkiye Manas Üniversitesi Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu'nun 29 Mart 2024 tarihli ve 2024.07.05/5 sayılı kararıyla etik açıdan uygun bulunmuştur.

### Yapay Zeka Kullanımı

Araştırmanın yazım, analiz ve veri işleme aşamalarında herhangi bir yapay zekâ aracı kullanılmamıştır.

This study has been evaluated under double-blind peer review and verified to be free of plagiarism using iThenticate software.

Bu çalışma, çift taraflı kör hakemlik kapsamında değerlendirilmiş ve iThenticate yazılımı kullanılarak intihal içermediği teyit edilmiştir.

The studies published in our journal are published as open access under a CC-BY-NC-ND license.

Dergimizde yayımlanan çalışmalar CC-BY-NC-ND lisansı altında açık erişim olarak yayımlanmaktadır.

Ethical disclosure | Etik bildirim: [ebfd@ankara.edu.tr](mailto:ebfd@ankara.edu.tr)